GIUSEPPE BESTETTI

L'INSEGNAMENTO
DELLA LINGUA

STUDIO STORICO CRITICO PEDAGOGICO

MILANO - ANTONIO VALLARDI - EDITORE
Via Stelvio (angolo VIA LARIO)

ROMA	**MILANO**	**NAPOLI**
Corso Vittorio Em., 35	Piazza alla Scala	Via Roma 37-38

PREFAZIONE

Consigliato da amici e studiosi, ripubblico, riordinata e ampliata, questa mia trattazione, che già apparve, a brani, nel seguito di due annate, sul Corriere delle Maestre.

La trattazione si divide in due parti.

Nella prima ho esaminato l'insegnamento della lingua quale viene praticato comunemente nelle scuole e si è venuto foggiando nel pensiero dei pedagogisti, per mostrare com'esso manchi di coesione e si affidi quasi interamente a norme empiriche.

Nella seconda parte ho tentato di disporre l'insegnamento della lingua in un ordinamento razionale, informandolo tutto quanto ad un concetto unico dal quale si potesse logicamente e sistematicamente derivare, per poi determinarlo in ogni sua particolarità. E più precisamente: constatato che la psicologia pedagogica, come viene generalmente intesa, non ha nell'insegnamento una reale efficaca, ho ricercato nel linguaggio degli alunni, nel patrimonio della lingua, nel pensiero, nel fenomeno psichico (considerato come funzione e come contenuto), nell' esperienza didattica stessa e in tutto ciò che il senso filosofico poteva apprestare in favore del mio assunto, i termini coi quali costituire un insegnamento della lingua, distinguendone le

parti, segnandone il fine, discoprendone le forme, indicandone i mezzi e i procedimenti didattici, e il tutto ricomponendo in benintesa armonia.

Il lavoro è tutto dominato da intento innovatore; ma devo pur soggiungere che l'insegnamento, in esso disegnato, è stato lungamente seguito e, con vivo compiacimento, adottato da un' eletta schiera di insegnanti, ai quali esprimo qui, per l'opera loro, tutta la mia riconoscenza.

Avrei voluto dare una ben maggiore estensione a questo mio lavoro; ma ho pensato che il meglio è quasi sempre nemico del bene, e che, anche nelle proporzioni attuali, esso può offrire materia varia e interessante agli studiosi di cose pedagogiche, agli insegnanti d'ogni grado e particolarmente agli studenti di scuole normali e pedagogiche.

Milano, 20 marzo 1910.

GIUSEPPE BESTETTI.

Sommario della materia

PARTE PRIMA.

L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA NELLA SCUOLA E NELLE SUE PRINCIPALI TENDENZE.

PARTE SECONDA.

Ordinamento dell'insegnamento della lingua.

PARTE PRIMA

L'insegnamento della lingua nella Scuola e nelle sue principali tendenze.

I.

Come si pratica comunemente l'insegnamento della lingua.

SOMMARIO. — Manca un vero insegnamento linguistico. — Deficienze negli esercizi linguistici riguardanti: la lingua e l'insegnamento del leggere e dello scrivere; le nozioni fisiche e morali; la composizione scritta, orale, imitativa; la grammatica e la logica; la correzione dei compiti; la dettatura; la lettura. — La composizione di ricerca e la sua ragione psicologica. — Necessità di un metodo per concentrare tutto l'insegnamento linguistico.

L'aumentata coltura e la maggiore esperienza didattica degli insegnanti recarono un grande risveglio nelle scuole, sì di città che di campagna; di guisachè l'insegnamento linguistico, importante per sè e importantissimo come espressione generale di tutta l'opera educativa, trova già numerosi e abili interpreti, che, alla pratica sicura dei mezzi, comunque apprestati, accoppiano uno spirito acuto di ricerca e una prudente condotta nella metodica. Nondimeno non si può ritenere che l'insegnamento linguistico abbia ricevuto una determinazione precisa, sì da affermarsi nel consenso generale degli educatori e da costituire la base di una propria tradizione nella scuola: esso si dibatte ancora fra molte incertezze, le quali scemano probabilità a ogni previsione; esso progredisce pur sempre, non tanto per virtù propria, quanto per quella che gli deriva dall'ingegno, dall'opera assidua e, spesso, dagli sforzi degli insegnanti.

Non giungeremo fino ad invocare con Pestalozzi l'avvento di un libro, nel quale l'insegnamento fosse così precisato in ogni parte da ridurre l'opera del maestro nella scuola a una funzione meramente meccanica; noi, al contatto di una realtà che ci avverte bruscamente degli errori che commettiamo, pensiamo, invece, che un insegnamento fatto più ampio, ma anche più determinato; reso più graduato, ma anche più multiforme e armonico nel suo svolgimento, richieda anzitutto di essere dominato e governato da una mente colta e pedagogicamente ben disciplinata.

Troppo lungo riuscirebbe il tratteggiare l'insegnamento linguistico, come viene comunemente svolto nelle classi elementari: lo si può tuttavia riassumere per sommi capi e ne' suoi procedimenti più notevoli.

Un insegnamento sistematico della lingua (parlo sempre di tendenza generale e non di casi particolari) non incomincia se non dopo che il bambino si è impossessato del meccanismo della lettura e della scrittura, quasichè non sia possibile un'istruzione efficace anche indipendentemente da questi due mezzi. Per tal modo l'istruzione strumentale precede la reale, ossia i mezzi di riproduzione si allestiscono prima delle cose da riprodurre. Non è quindi il caso di stupirsi se l'insegnamento linguistico, subordinato com'è allo sviluppo dei mezzi, s'inizi stentatamente e proceda con incertezza, e direi quasi alla ventura, appunto per non essere nudrito di quegli elementi, che solo una buona, sistematica e diffusa preparazione orale potrebbero apprestargli.

Nè a questa preparazione possono contribuire molto le nozioni che si insegnano nelle prime classi: chè esse non si possono riguardare altrimenti che come una parte dell'insegnamento della lingua; una parte peranco povera di espressioni e di forme, che mal si presta, quindi, ad uno svolgimento progressivo, organico, costitutivo della lingua stessa.

Se si astrae, poi, dal contributo che le nozioni possono arrecare alla lingua, si rileva che esse non vengono impartite colla necessaria estensione e con tutte le cure del metodo.

Quelle fisiche non sono sempre elaborate sull'intuizione di oggetti e di fenomeni; ma se oggetti si presentano, o si riproducono fenomeni, gli uni e gli altri vengono quasi sempre considerati isolatamente e cincischiati in minute descrizioni, raramente associati ad altri della stessa specie e riferiti ai vari gradi di classificazione, tra i quali risalterebbero viemmeglio i diversi caratteri che li distinguono.

Le nozioni morali, dato che si insegnino formalmente, dovrebbero avere, ma di solito non hanno, un'applicazione regolare, oltrechè nella pratica della vita quotidiana della scuola, anche nelle composizioni, ove si concretano dimostrativamente, assumendo forma educativa.

La composizione scritta, intesa nel vero senso, si inizia soltanto nella terza classe. Nella seconda si svolge elementarmente con frasi da compire, o da costruire su singole parole, o con risposte stereotipate su domande artificiosamente congegnate, o, dove si tenti il nuovo, con pensieri ricavati da intuizione di cose e di azioni. Gli esercizi scritti, in questa classe, prevalgono enormemente sugli orali.

Alla composizione orale si dà svolgimento allorquando, nella terza classe, si vogliono apprestare frasi fatte per contribuire, in qualche modo, a raffazzonare i tipi più comuni di composizione scritta per esame: meschino ufficio, invero, a cui è ridotta, essa che dovrebbe usarsi qual mezzo potente di educazione intellettuale e divenire come l'anima di tutto l'insegnamento linguistico.

Egli è certo che la composizione orale si dovrebbe svolgere in tutte le classi elementari in maniere, forme e proporzioni progressivamente differenti; ma solo nelle prime due classi essa, per la semplicità della forma e la puerilità del contenuto, per il tempo maggiore di cui si dispone e la cara ingenuità dei bambini, che li rende docili al nostro governo, può essere

detta, ripetuta, rievocata con mezzi allettativi, identificarsi spesso coll'imitazione benintesa, che è mezzo indispensabile all'apprendimento della lingua, trasmutarsi persino in un esercizio mnemonico, che sia la solida ed esatta rappresentazione di pensiero vissuto.

Se, pertanto, la composizione non viene iniziata che nella terza classe, mancando essa di una sistematica preparazione, non potrà mai raggiungere quel grado di sviluppo che consenta agli alunni di trattare convenientemente i temi di composizione scritta; e in allora, alla deficienza di vocaboli e di espressioni, alla scarsa famigliarità colla sintassi, alla mancanza di abilità nel risolvere i periodi e nel disporre le parti della composizione, si provvede con un mezzo didatticamente violento: nell'ufficio di azzeccare imparaticci, alla composizione orale svolta nel modo deplorevole anzidetto, si associa lo studio a memoria di molte composizioni dettate o stampate, e segnatamente di letterine. Con questo procedimento gli alunni riescono ad esprimere pensieri non pensati e sentimenti non sentiti, mentre non saprebbero dare espressione possibile a ciò che pensano e sentono realmente.

Nè migliori sono gli effetti che conseguono dalla composizione per imitazione letterale; chè, anzi, sarebbero certamente peggiori, se a questa forma di esercizio linguistico non si ricorresse, ora, con molta parsimonia. E invero, qualora gli alunni non siano molto esperti nell'uso della lingua, mal riescono a penetrare la sostanza di un brano letto uno o più volte; onde spesso avviene che essi si curino solo di racimolare le espressioni più vive, che poi riconnettono in modo poco riverente al senso comune e alla logica.

L'insegnamento grammaticale, pressochè ommesso nelle prime due classi, non viene svolto in appropriati esercizi di lingua, se non nel caso raro di trasformazioni di frasi a seconda del genere e del numero. Vôlto com'è, per il decorso delle prime quattro classi, alle singole parti del discorso, e all'infuori d'ogni ragione logica, riesce arido, stentato, infruttuoso

e rimane quasi estraneo alla lingua e come circoscritto in sè stesso.

Anche la scelta e la coniugazione dei verbi non sono subordinate ai bisogni del linguaggio, ma alla distinzione teorica di regolari e irregolari; onde avviene che dagli esercizi si escludano, per lungo periodo di tempo, i verbi più usati, che sono in maggioranza irregolari; e le stesse frasi, nelle quali si coniugano i regolari, prese a casaccio lungi dalla cerchia d'esperienza degli alunni, non sono mai l'estrinsecazione di pensieri dapprima ben elaborati nella mente, e poi incorporati in esercizi linguistici, ove le voci verbali possono acquistare il loro vero valore d'uso.

La parte logica si svolge con iscarso risultato nelle ultime classi, tra le faticose e astratte ricerche dell'analisi di una lingua già formata, mentre rimane pressochè estranea nelle prime quattro classi, allorchè potrebbe essere ottima guida nel lumeggiare in senso riflesso gli elementi logici con cui la lingua viene man mano a costituirsi.

Ma intorno all'insegnamento grammaticale dovrò discorrere ampiamente nel corso di questa trattazione; e in allora potrò dimostrarne i difetti fondamentali e la necessità di trasformarlo radicalmente, e secondo la ragione del metodo, a fine di renderlo una parte integrale dell'insegnamento linguistico.

Un posto importante tiene, nelle scuole, la correzione dei compiti. È, invero, una pratica che dà qualche profitto. Senonchè la sua importanza deriva appunto dai molti errori, che gli alunni commettono, a cagione della scarsa e difettosa preparazione linguistica da loro avuta e anche dei mezzi inadeguati con cui son chiamati a svolgere gli stessi esercizi di lingua. Epperò questi riescono a essere, in una parte notevole, esercizi di errori, per diventare poi oggetto di correzione: per il che ogni buon effetto della correzione viene alquanto attenuato. La correzione è, infatti, come la sede nella quale indirettamente e in senso negativo si compie gran parte di un insegnamento, che dovrebbesi impartire prima, diretta-

mente e in senso positivo; ma con questo di peggio, che deve procedere in modo frammentario e tumultuario, fra la congerie disforme degli errori, dei quali non è sempre facile nè opportuno dimostrare la ragione. Aggiungerò, con apparente contraddizione, che la correzione riesce tanto più utile quanto minore ne diviene l'importanza, e viceversa; la qual cosa si avvera, allorchè gli alunni son guidati a svolgere gli esercizi scritti di lingua con rigorosa e piena gradazione metodica, in guisa che gli errori siano pochi, facilmente intuibili per il loro contravvenire a una pratica linguistica ben assodata, e, insomma, rappresentino l'eccezione e non la regola.

Un compito emendatore è specialmente affidato alla dettatura, la quale, dall'ufficio umile di semplice mezzo di riproduzione, fu inalzata alla dignità di materia d'esame nei programmi ufficiali, non senza ottenere, in questa sua qualità, un largo consenso fra gli insegnanti.

La dettatura, meno che per le nozioni di cose, riesce più di frequente nuova agli alunni, sia per la forma, sia per il contenuto. Vôlta com'è, nel maggior numero dei casi, a scopo ortografico, di rado, o quasi mai, si fa servire alla riproduzione di lavori linguistici svoltisi oralmente e mediante una attiva cooperazione degli scolari. Si dettano brani in cui sono artificiosamente distribuite date difficoltà ortografiche, quasi si voglia, con ingenua malizia, sorprendere lo scolaro laddove presumesi impreparato, per costringerlo poi, colla correzione di errori, che non sempre potrebbe evitare, ad affinarsi in un'attenzione e in un'abilità tutt'affatto meccaniche: per il che si dimentica che colla conoscenza della lingua gli alunni pervengono a cogliere sicuramente la struttura delle parole, non solo per la dettatura che ne vien fatta, ma anche e più per sapere essi contemporaneamente ed esattamente rappresentarsele nella memoria e dettarle a se stessi.

Non mi intratterrò a discorrere a fondo della dettatura muta, che nel suo appellativo è una contraddizione in termini, poichè riesce impossibile dettare, rimanendo muti o non espri-

mendosi colle parole comunque raffigurate; dell'autodettatura, che forse si confonde, nel significato, colla dettatura muta, e vorrebbe indicare gli esercizi per intuizione immediata di cose e di azioni; della dettatura ideologica, qualificativo, questo, assunto per specificare un fine che non è proprio della dettatura; e finalmente della dettatura ortografica, a cui si assegna un compito, che potrebbe essere assolto nei molti esercizi scritti, sì elementari che di composizione, di cui deve disporre una didattica illuminata. Tutti questi mezzi, concepiti con criteri affatto empirici, non senza però una certa ingegnosità, tengono nell'insegnamento un posto sproporzionato alla loro importanza; chè se, all'incontro, fossero collegati a un concetto didattico, ampio e sintetico, minimo ne diverrebbe l'uso, mentre più vigoroso ed efficace ne sarebbe lo svolgimento.

Dalla lettura molto si attende, ma, per confessione di molti, scarso è il profitto che se ne ricava. Anche qui gli alunni, non avendo una sufficiente coltura linguistica, non sono sempre in grado di rilevare il senso del contesto; onde la lettura viene intralciata da infinite spiegazioni, le quali, mentre non sono tutte proficuamente intese dagli alunni, esauriscono il più delle volte la fibra degli insegnanti e assorbono un tempo prezioso, molto maggiore di quello che alla lettura si dovrebbe ragionevolmente dedicare. Per questa materia siamo di fronte a un vecchio pregiudizio: quello, cioè, di ritenere che da essa debba scaturire l'insegnamento della lingua. Dare per ricevere è legge organica; e la lettura rende alla lingua copiosi frutti, se la lingua, dapprima, viene a dare poderoso aiuto alla lettura. La lingua, insomma, si può considerare come un capitale che, impiegato nella lettura, rende un cospicuo interesse; laddove la lettura, sfruttata per costituire dalle fondamenta un insegnamento linguistico, perde per sè, intristendo, e dà frutti scarsi e difettosi.

Tutti i mezzi e gli esercizi linguistici, presi in esame, hanno, come più volte s'è alluso, un riflesso sulla composizione libera, o di ricerca che si voglia dire. Si direbbe, anzi, che tutti vi convergano, che tutti siano ad essa subordinati. Nella composizione libera, infatti, si raccolgono i risultati ultimi ed effettivi di tutti gli altri esercizi linguistici. Quali e come siano questi risultati, abbiamo più volte, sia pur brevemente, dimostrato: negativi, per una parte, difettosi per un'altra, positivi nell'assieme, ma più nel senso di un'imitazione artificiosa ed empirica, che in quello di una vera educazione psichica.

Il vero è che gli esercizi di lingua, comunemente usati, non si fondano sulla ragione psicologica, nella quale sola essi verrebbero a chiarire lo scopo cui devono tendere, l'ufficio che devono esercitare, le relazioni che devono fra loro intercedere, a seconda della natura di ciascuno: o trattisi di parti concrete dell'insegnamento, come la composizione; o di parti elementari, come le nozioni, le azioni e la logica grammaticale; o di forme, come le linguistiche, le filologiche e le logiche; o di mezzi e procedimenti, come la dettatura, l'autodettatura, l'imitazione, i temi, l'intuizione di scene, gli svolgimenti orali, ecc.

E appunto per non riferirsi alla ragione psicologica, l'insegnamento della lingua, di cui si tratta, non trae la sua essenza, se non scarsamente, dalla realtà. Questa, infatti, dal punto di vista pedagogico, non esiste se non in quanto ha la sua ripercussione nella psiche dell'alunno. Qui la si deve cogliere, qui la si deve prospettare, per poterla poi tradurre nel linguaggio. Gli esercizi di lingua, che non attingono alla psicologia, siano pur essi di carattere intuitivo, come le lezioni di cose, la mentovata dettatura muta e le composizioni per aspetto, non riescono a cogliere della realtà che pochi rilievi accidentali o scenografici, trascurando quella ben maggiore, fi-

sica o morale, che si incorpora con tutta l'esistenza e si riproduce e feconda, ad un tempo, sotto il premere dei grandi interessi della vita.

Come le composizioni non sono animate di realtà, così i temi da cui provengono, anzichè dirigersi all'attività intima dell'alunno, assumono quasi sempre un carattere ipotetico. Ma se anche si mantenessero strettamente nel campo della realtà, gli alunni, svolgendoli, non saprebbero del pari narrare senza esagerazioni romantiche, descrivere senza il solito intruglio di frasi, anche se la cosa descritta vi è estranea, vergare lettere senza svenevolezze e senza il solito nucleo delle notizie famigliari, e soprattutto non saprebbero astenersi dallo sfoggiare una' morale tutta rettorica, per la quale, scrivendo anche intorno alle loro persone, si fanno terribili flagellatori di vizi, di cui spesso sono, poco o tanto, invischiati, ed esaltatori di virtù che non sempre hanno. Tolti per tal modo alla realtà, gli alunni son pur tolti alla verità e indotti anzi a falsarla; per lo che la composizione, che dovrebbe essere mezzo efficace di educazione, riesce a un risultato affatto contrario.

Gli appunti da me mossi all'insegnamento della lingua riguardano il suo ordinamento didattico e il suo contenuto pedagogico e morale. Non son pochi nè privi di gravità. Tuttavia i difetti in essi rilevati non toccano singolarmente le scuole, molte delle quali, malgrado tutto, possono offrire esempi di un insegnamento di lingua degni di lode; ma tutti insieme dinotano che evvi nell'importante disciplina mancanza di un metodo didattico.

I maestri più abili non saprebbero mai, col loro esempio, colla propaganda delle loro idee, sopperire a una tale mancanza. La loro opera si può rassomigliare a quella di alpinisti arditi e di attitudini fortemente temprate nella dura esperienza, i quali raggiungono, per vie inesplorate, una vetta, superando aspre difficoltà: nella loro impresa non sarebbero

certamente seguiti dai molti amatori della montagna, i quali, avendo attitudini meno spiccate, desiderano saviamente di conoscere dei dati rassicuranti sulla via da percorrere, prima di avventurarsi in una ascensione.

E non è forse vero che i maestri, in grande maggioranza, per evitare le incertezze di nuovi modi di fare, non vogliono, e ragionevolmente, abbandonare una pratica che, per quanto difettosa, dà risultati sicuri? E non è sempre fresco e tipico l'esempio di coloro che, per voler abbracciare il nuovo, lo frammischiano al vecchio, dando così luogo a deturpamenti didattici?

No, no: bisogna persuadersi che, per conseguire dei veri progressi nell'insegnamento, occorre anzitutto stabilire le basi di un metodo, che per ora, a mio credere, non si è ancora affermato nella didattica, scientificamente intesa; un metodo, che non irretisca nei meandri di un processo ideologico, ma operi, direi quasi, all'infuori del fenomeno psichico, per meglio dominarlo, scrutarne la natura e derivarne, per tal modo, la ragione prima dell'insegnamento linguistico; un metodo, però, che non s'arresti ai principi, ma, sviluppando la ragione prima, definisca tutta la materia fino ai più minuti particolari, pur conservando unità e infondendo armonia a tutto l'assieme.

Per ora, come l'insegnamento della lingua risulta da un accozzo di pratiche non legate a un concetto sintetico, così quanto si produce, al riguardo, nella scuola e nei libri rimane disperso, ignorato dai più od obliato per sempre. Manca il punto di attrazione, verso il quale la molteplice opera didattica converga, s'accozzi, purificandosi, nei benefici conflitti delle idee, e infine si consolidi qual patrimonio comune, a cui tutti possano attingere largamente. Oh, se gli insegnanti, al principio della loro carriera, potessero, per acquistare una certa padronanza di azione, giovarsi della esperienza e della scienza altrui nella scuola, di quanto sarebbe abbreviato e reso agevole il tirocinio lungo e faticoso, al quale ora debbono assoggettarsi!

E il centro di attrazione appunto dovrebbe essere costituito da un insegnamento metodico ed eretto su solide basi, del quale è così frequentemente lamentata la mancanza in questo scritto. Da parte mia, colle mie modeste forze, ma sorretto da grande amore alle cose dell'educazione, m'avventurerò nella ricerca di un metodo, che mi sia di guida nella determinazione di un ben fondato insegnamento della lingua.

II.

Le tendenze nella formazione dell'insegnamento della lingua.

SOMMARIO. — Psicologi e sperimentalisti. — Girard. — Taverna, Rosi e Rosmini. — Rayneri. — I psicologi in generale. — Pestalozzi. — Fröbel, Sacchi e Pape-Carpantier. — Le lezioni di cose. — La lingua e la composizione.

Prima di passare a una trattazione sistematica dell'insegnamento della lingua, conviene esaminarlo, sia pur brevemente, nei punti più salienti di sua storica formazione.

Due tendenze predominarono sulle altre tra i pedagogisti che operarono e scrissero intorno alla lingua: la tendenza, che chiamerò dei psicologi, e quella degli sperimentalisti: di coloro, cioè, che improntarono l'insegnamento della lingua a un processo ideologico ben graduato, e degli altri che lo vollero subordinare di preferenza all'esercizio dei sensi. Non che i primi trascurassero di cercare una base sperimentale al loro insegnamento, o che i secondi non lo derivassero da principi psicologici; ma come gli uni non si curarono sempre di svilupparlo nel campo dell'esperienza, così gli altri, scostandosi sempre più da quella psicologia a cui pure si erano ispirati, lo elaborarono secondo le ragioni delle cose.

Per non parlare del Comenius, di questo glorioso precursore, il quale comprese in sè le due tendenze; e del Basedow che, più tardi, svolgeva un insegnamento intuitivo assai ampio, possiamo considerare come iniziatori delle due tendenze:

Gregorio Girard per i psicologi, Enrico Pestalozzi per gli sperimentalisti.

Non d'accordo il Girard col Pestalozzi, trasse però dall'ardente apostolo dell'educazione popolare molta ispirazione per i suoi studi pedagogici e segnatamente per la sua opera : « Corso educativo della lingua materna » nella quale, con disegno originale, ardito e felicemente tradotto in pratica, volle imperniare tutta l'azione educativa all'insegnamento della lingua.

Dall'esempio della madre, che colla parola istruisce ed educa il suo bambino, Girard trae il principio per il quale l'insegnamento della lingua deve procedere praticamente e a gradi, nell'intento di educare la mente e i sentimenti. Onde il celebre motto messo come epigrafe al suo « Corso » : « Le parole per i pensieri, e i pensieri per il cuore e per la vita », a cui fa riscontro l'altro, più volte ricorrente nel testo : « L'uomo opera come ama, e ama come pensa ».

A formare l'insegnamento della lingua, secondo Girard, concorrono quattro personaggi : il *grammatico*, che ne appresta i materiali e le forme; il *logico* che lo volge all'educazione della mente; l'*educatore* che ne fa un mezzo per la coltura dei sentimenti morali e religiosi; il *letterato* che il tutto rifonde in esercizi d'invenzione e nelle stesse composizioni svolgentisi nelle forme della narrazione, della descrizione, della lettera, del dialogo.

Considerando l'insegnamento della lingua nel suo ordinamento didattico o, ciò che è lo stesso, dal punto di vista del grammatico (libro II del « Corso »), si presenta diviso in tre parti, che si svolgono simultaneamente : sintassi, coniugazione e vocaboli. Esprimere le prime percezioni, ossia nominare gli oggetti e poi associarvi le qualità ad essi convenienti; formare in tre fasi successive e ben distinte, proposizioni, frasi, periodi con procedimenti rigorosamente graduati; e ad ogni fase far seguire una serie di composizioni costituite cogli elementi linguistici e logici sui quali gli alunni furono esercitati, ecco in breve la sintassi, com'è intesa dal Girard.

La coniugazione deve svolgersi parallelamente alla sintassi, entrando successivamente nella proposizione, nella frase, nel periodo. Nel corso di tutto l'insegnamento, poi, si apprestano i vocaboli, dei quali gli esercizi linguistici vengono man mano a fornirsi e ad arricchirsi.

Questo modo di fare è certamente sicuro e offre uno splendido esempio, il primo forse, del come fondere l'insegnamento grammaticale con quello della lingua; ma è pur sempre un modo unilaterale, che contrasta, per il suo carattere riflesso, al concetto fondamentale del metodo girardiano, quello di imitare, continuandolo, l'insegnamento della madre al suo bambino. E difatti, il linguaggio della madre è vario nella sua spontaneità, si svolge senza prestabilite classificazioni, e, nel mentre conserva quella semplicità che lo rende insinuante all'animo del bambino, non si contiene tuttavia nelle strettoie di una rigorosa graduazione logico-grammaticale.

E manca nel sistema del padre Girard un altro dei caratteri che contrassegnano l'insegnamento materno: quello che gli viene dallo svolgersi della vita in azione. Mentre della lingua si vale per coltivare l'intelligenza in tutte le sue attitudini, e la volontà ne' suoi atti; mentre a ciò provvede con un compiuto ordine di cognizioni, che dall'uomo e dalla natura si elevano ai concetti e ai sentimenti più nobili e a Dio; mentre proclama la nota formola « le parole per i pensieri, e i pensieri per il cuore e per la vita » egli non si avvide che al suo insegnamento mancava appunto la base sperimentale, la vita, voglio dire, nella quale i pensieri si nutrono, si temprano, crescono e rinvigoriscono. Nel « Corso educativo di lingua materna » manca, insomma, una parte essenziale, che non doveva, nè poteva mancare in un trattato in cui tutto è ben determinato: la parte che svolga tutto un sistema per far intuire e agire gli alunni nell'ambito della scuola, sull'imitazione della vita attiva, acciocchè i pensieri siano così animati dall'esperienza educatrice, da servire veramente, e nel miglior modo, *per il cuore e per la vita*.

Per l'interesse che potrà avere nel seguito di questa trattazione, osservo che il Girard, e con lui quasi tutti i pedagogisti, distingue, quali fini dell'insegnamento linguistico, l'educazione dell'intelligenza da quella dei sentimenti e della volontà. Se è vero che *l'uomo opera come ama, e ama come pensa*, educando il pensiero si dovrebbe educare anche il sentimento, e viceversa. La distinzione non avrebbe ragione d'essere, neanche a scopo di studio, ove a base dell'educazione si mettesse il principio del dovere, nel quale si comprendono tanto le conoscenze e le cure più umili della vita, quanto le concezioni più alte e i sentimenti più nobili.

Il « Corso educativo di lingua materna » fu pubblicato nel 1844, quando il Girard era già nel 79° anno di età. Ma le idee didattiche del chiaro pedagogista si erano diffuse molto tempo prima nella Svizzera, in Francia, in Italia, per mezzo di manoscritti, di riviste e di libri.

Altri scrittori della prima metà del secolo scorso, come il sacerdote Giuseppe Taverna nella prefazione alle « Prime letture pei fanciulli » edite nel 1808 e ripubblicate nel 1817; e meglio ancora il Vitale Rosi nel suo « Manuale di scuola preparatoria, » edito nel 1832, che ebbe le lodi del Lambruschini, spiegarono sistemi di insegnamento linguistico subordinati alle funzioni intellettive, e che, iniziandosi colla parola, segno della cosa, si avviluppano nella serie progressiva degli elementi logici e grammaticali costituenti la proposizione, la proposizione coi complementi, la frase, il periodo.

A dare maggior fondamento scientifico alla tendenza dei psicologi contribuirono le teorie ideologiche del Rosmini, trasfuse nel trattato in due libri « Del principio supremo della metodica e sue applicazioni » composto verso il 1840 : trattato troppo dimenticato e pur sempre di un pregio classico, che trae alle scaturigini del pensiero, nel quale viene a obbiettivarsi

il fenomeno psichico, e guida a seguirlo gradatamente nelle prime e successive formazioni, in relazione al linguaggio.

Con più rapida sintesi e, in pari tempo, in modo più estensivo, G. A. Rayneri tratta della *parola* come espressione degli *atti del pensiero*, e di questi come prodotto della *forza pensante*. Nel trattato « Pedagogica » che cominciò a pubblicare nel 1859, dimostrato come l'atto del pensiero, sia pur piccolo e oscuro, è sempre un giudizio; che in progresso di tempo i giudizi si uniscono senza legame, poi si congiungono per i rapporti di causa ed effetto, di fine, di scopo, di paragone, ecc., formando, per tal modo, i raziocini : che questi, alla lor volta, si raggruppano in svariatissime combinazioni per dare ai concetti un tessuto organico e un senso compiuto; soggiunge che « parallela allo svolgimento del pensiero, stromento e indizio del medesimo, è la parola, il cui apprendimento è distinto in vari periodi e progressivo in vari gradi, che si possono ridurre ai seguenti :

« 1° Proposizioni implicite od elittiche

« 2° Proposizioni esplicite isolate

« 3° Proposizioni esplicite accoppiate

« 4° Proposizioni esplicite connesse

« 5° Periodi e discorsi meditati versanti sui concreti

« 6° Periodi e discorsi meditati versanti sugli astratti

« 7° Discorsi improvvisi ed oratorî versanti sui concreti del pari che sugli astratti ».

Il Rayneri, in seguito, spiega come l'attività pensante si estrinsechi successivamente nei seguenti modi : Osservazioni sui fatti esterni; osservazione sui fatti interni o psicologici; la meditazione sulla parola, o tradizione orale, e sulla storia; la composizione riproduttiva; lo studio delle lingue; la composizione inventiva.

Facciamo seguire qualche schiarimento. Per il nostro Autore, gli esercizi di osservazione guidano a far conoscere, *con me-*

todo sperimentale, le cose fisiche. Si estendono gli esercizi anche all'*osservazione dei fatti interni?* Non pare, poichè il Rayneri, in un altro punto del suo trattato, spiega come questa si accompagni alla *riflessione* e debbasi perciò considerare come la fonte del raziocinio.

All'attività destata dall'osservazione s'accompagna quella grandissima che si dispiega nella *meditazione della parola, o tradizione orale, e della storia,* ossia di tutto quanto il sapere comune, trasmesso agli alunni col mezzo della conversazione, dell'insegnamento orale e della lettura.

A parte lo *studio delle lingue,* che mal si comprende tra i fattori di un insegnamento linguistico, qualunque sia la lingua di cui si tratti, notevole è invece la distinzione che il Rayneri fa di *composizione riproduttiva* e di *composizione inventiva.* E veramente, alla invenzione non si dovrebbe dare incremento coi soli esercizi elementari; imperocchè la composizione, in quanto è arte, vuol essere *insegnata,* ossia predisposta e guidata nel suo processo di formazione. Ma come intende l'A. la composizione riproduttiva? Giova, per il nostro assunto, riportare fedelmente il suo pensiero.

Premette che « i generi di composizione, ragguagliata ogni cosa, crescono in difficoltà nell'ordine seguente: 1.° Narrazioni; 2° Descrizioni; 3° Lettere; 4° Dialoghi ». E in appresso, soggiunge: « Qualunque sia il genere d'esercizio, l'istitutore scelga i modelli, li proponga prima oralmente, poi per iscritto a imitare. 2° Conduca i fanciulli alla piena intelligenza degli esemplari loro proposti. 3° Gli aiuti all'imitazione di essi verbale e scritta. 4° Detti o faccia studiare a memoria i modelli proposti, dichiarati, imitati. Segua queste norme primieramente nelle narrazioni esponendo da prima a voce il fatto; poi conducendo gli alunni a ripeterlo a parte a parte per via di acconce interrogazioni, prima oralmente, poi per iscritto. Dall'esposizione orale passerà alla lettura: 1° ripetuta; 2° fatta una sol volta; seguiranno analoghe interrogazioni analitiche sul fatto, finchè gli allievi sappiano comporre da sè le varie

parti di esso, narrandole con facilità e disinvoltura. Alle interrogazioni che servono per far ripetere, seguano le interrogazioni socratiche sul valore morale del fatto e sulla massima od avvertenza qualsiasi, che se ne può agevolmente dedurre; venga dietro a questi esercizi un'esposizione più breve di un racconto morale, d'una parabola od apologo, con interrogazioni dirette alla dichiarazione delle circostanze che si vogliono determinare; si propongano versioni di apologhi in parabole, e viceversa. Gli alunni scrivano, il maestro corregga gli scritti, e detti l'esemplare; e finalmente quando per mezzo degli esercizi precedenti gli alunni ne siano diventati capaci, detti il maestro una sentenza morale perchè gli scolari inventino una parabola od un apologo. »

Qui, adunque, è tracciato tutto un piano di esercizi che, dalla composizione riproduttiva, conducono grado grado a quella inventiva. E mi piace anzitutto di constatare come la composizione riproduttiva non sia, per il Rayneri, quella cieca imitazione letterale che tanto imperversò nelle scuole e vi suscitò tal reazione da far escludere di poi qualunque forma imitativa.

Tuttavia dobbiamo domandarci se essa, dopo gli esercizi elementari di cui s'è fatto cenno, sia la forma più conveniente per continuare l'educazione linguistica degli alunni. Si deve ritenere che gli esercizi elementari, come sono intesi dal Rayneri, (in ciò d'accordo col Rosmini e col Girard) conducono alla formazione di facili periodi, aventi ciascuno un proprio senso o tutt'al più un senso continuato, sorretto dal legame fragile di domande o di indicazioni categoriche. Da essi alla composizione modello, costituita di più periodi in cui è intessuto tutto un senso organico e compiuto, non vi è gradazione di sorta, sibbene un brusco distacco: dal pensiero proprio che si affatica umile fra le strettoie di uno o più periodi, l'alunno deve d'un tratto ergere la mente sul pensiero altrui, per scomporlo, analizzarlo, penetrarne il senso e infine ricomporlo. Vi è, in questo modo di fare, una progressione a rovescio: invece di comporre si scompone; invece di *guidare il pensiero sponta-*

nco, come vorrebbe lo stesso A., a formare gradatamente le composizioni, si presentano composizioni già formate, a intender le quali l'alunno non è punto preparato; invece di valersi, nella composizione, di tutti i sussidi dell'intuizione e i mezzi dell'induzione, si vale unicamente ed esclusivamente di un solo mezzo, della composizione modello, voglio dire, ossia della sola parola che esprime il ben meditato pensiero altrui.

La composizione, per riguardo alla sua indole e in tesi generale, si dovrebbe poter compiere con procedimento formativo, e solo di rado, come riprova, allorchè assume le forme più progredite dell'arte, converrebbe trattarla con procedimento riproduttivo. E poichè un esercizio fatto in comune, assume logicamente una forma unica, così un insegnante coscienzioso avrà cura di apprestare, anche per le composizioni di formazione, ben appropriati modelli; ma, lungi dall'usarne come punto di partenza e unico mezzo dell'esercizio, li serba per sè come la forma definitiva a cui l'alunno, abilmente condotto tra i laboriosi svolgimenti orali, perviene quasi con naturale inconsapevolezza.

Il Rayneri ha avuto, col Rosmini, il merito di dare all'insegnamento della lingua un fondamento psicologico. Ma avendo svolto tutta una psicologia per l'educazione in generale, la parte che si riferisce alla lingua, se fu tratteggiata con una certa ampiezza di concetti, rivelasi tuttavia alquanto difettosa. Così all'*osservazione esterna* l'A. assegna il compito di indagare intorno alle cose fisiche per costituirle a scienza, senza avvertire che tutto ciò sconfina dalla semplice osservazione per ascendere ai gradi più elevati del pensiero. Dalla *osservazione interna o psicologica* non trasse partito per seguire lo sviluppo del pensiero e scoprire nel suo riattivarsi sotto le più svariate forme, la ragione prima della composizione: onde non si avvide che questa poteva essere iniziata nella sua più semplice struttura, fin dalla prima istruzione, accanto e simultaneamente agli stessi esercizi elementari. Or ben si comprende come il nostro A., anzichè derivare la composizione dal pen-

siero spontaneo dell'alunno, la derivasse dal pensiero altrui, tradotto in modelli che si devono imitare: egli è che, in luogo di stabilire una gradazione nell'*attività pensante* dell'educando, ha ritenuto si dovesse stabilire nei mezzi esteriori, voglio dire nella *parola o tradizione orale*, trasmettitrice del sapere, assunta all'ufficio più elevato di rivestire intere composizioni.

A riguardare tutta l'opera del Rayneri, in quanto si riferisce alla lingua, non v'è, insomma, stretta correlazione fra la ragione psicologica e le parti dell'insegnamento. A differenza del Girard che stabilisce il suo insegnamento sulle quattro direttive simultanee della sintassi (esercizî elementari), della coniugazione, dei vocaboli e della composizione, egli dispone in ordine successivo gli esercizi elementari, la composizione riproduttiva e quella inventiva; per lo che il suo insegnamento non viene a comporsi e a ordinarsi in un vero e proprio organismo didattico.

❧

Le idee del Rayneri, come, del resto, tutta la sua pedagogia, ebbero un tempo larga diffusione nelle scuole. Ma gli insegnanti, in generale, non accolsero di esse la parte migliore, chè avrebbe richiesto soda coltura e perizia non comune per essere interpretata e praticamente sviluppata: essi preferirono il comodo e facile mezzo della composizione riproduttiva, usandone e abusandone in modo da ridurla a pretta imitazione letterale.

E non solo il Rayneri, ma i psicologi in generale non furono seguiti dai più in quella parte che è ispirata alla ragione psicologica, voglio dire gli esercizi elementari graduati. Solo negli istituti governati da insegnanti provveduti di sapere filosofico, e segnatamente negli istituti dei sordo-muti, ove l'istruzione deve necessariamente seguire un procedimento rigorosamente graduato, ebbe culto e svolgimento vario ed efficace un insegnamento linguistico, di cui si doveva avere più tardi un esempio nei libri del Tarra e di altri; libri letti e

adottati, ma non interpretati e seguiti in ciò che hanno di meglio: il metodo, com'è comunemente inteso.

Nè si deve credere che in tali istituti l'insegnamento fosse tutto quanto infeudato alla forma letteraria; chè anzi (e chi scrive ne è testimonio) gli oggetti, le figure e in genere la rappresentazione del reale erano i suoi naturali alleati.

I psicologi, a mio credere, ommisero di esercitare gli alunni nel linguaggio d'uso, che si svolge spigliato, svariato, multiforme. L'insegnamento loro si irrigidisce di preferenza in esercizi d'indole riflessa, nei quali la ragione logica predomina sull'espressione spontanea dei sentimenti e dei pensieri. Valgono per essi le osservazioni fatte al sistema del Girard, eccettuate quelle dirette a far rilevare come esso difetti di una base sperimentale. Che vi debba essere un insegnamento nel quale la grammatica e la logica si fondano in veri e animati esercizi di lingua, è nel carattere stesso della scuola; ma è pur necessario che, parallelamente ad esso, si educhino gli alunni al retto uso del linguaggio, mediante quel mezzo potente e indispensabile, che è, ripeto, l'imitazione, intesa però come espressione di pensiero meditato e non come meccanismo letterale.

❧

Interessava, per il nostro studio, di conoscere prima la tendenza dei psicologi, come quella che più direttamente si riferisce all'origine delle cognizioni; ma nell'ordine cronologico, essa non si era peranco affermata nell'autorità dei suoi cultori, che già la tendenza degli sperimentalisti aveva preso vigoroso impulso, specie per opera di Enrico Pestalozzi.

Non è tanto facile formarsi un giusto concetto del modo con cui il Pestalozzi intendeva l'insegnamento della lingua. L'apostolo della libera educazione ebbe intuiti luminosi, ma non è provato che avesse la mente atta ad addentrarsi nei complicati congegni dei procedimenti didattici.

Egli fonda il suo insegnamento su alcuni principi psicolo-

gici di grande valore, quantunque non nuovi nella storia della pedagogia. Tali principi si possono così riassumere: Le nostre facoltà hanno un'attività propria che si svolge gradatamente, secondo le leggi della natura; e poichè le cognizioni nascono dall'esercizio delle facoltà sopra gli oggetti che ci circondano, ne risulta che *l'osservazione il cui risultato è un'intuizione delle cose, è la sorgente di tutte le nostre cognizioni.* L'insegnamento di tutte le materie deve dunque cominciare con mezzi intuitivi e continuare fino a che l'intelligenza non sia in grado di inalzarsi, senza sforzo, alle nozioni astratte che escono dall'essenza stessa delle cognizioni acquistate coll'intuizione. Facoltà e oggetto sono i termini dell'apprendere: l'intuizione svolge l'una e appresta la cognizione dell'altro. Ma come le facoltà secondarie sono subordinate alle principali, così le qualità secondarie delle cose che si studiano si raggruppano sotto qualità essenziali.

Tre sono le qualità essenziali su cui la nostra attenzione si ferma nel considerare gli oggetti: Il *numero* degli oggetti che si hanno davanti; la *forma*, sotto cui si presentano; il *nome*, con cui vengono indicati. Ad essi corrispondono rispettivamente la facoltà di contare, ossia lo studio dell'aritmetica; la facoltà di misurare, che dà luogo allo studio della geometria, del disegno e della scrittura; la facoltà di imprimersi nell'intelligenza gli oggetti, per mezzo della parola, donde lo studio della lingua.

Lo studio della lingua (suono, nome) si divide in tre parti: la pronunzia che conduce all'apprendimento del leggere, a cui si collega il canto; i *vocaboli* che si studiano a memoria isolatamente, perchè più tardi servano come d'inizio alle nozioni di storia naturale, di storia, di geografia ecc., a cui si riferiscono; la lingua, che, mercè l'intuizione degli oggetti, di cui si sono appresi i nomi, appresta le cognizioni che vengono di poi riprodotte per iscritto, dando luogo allo studio dell'ortografia, della grammatica e della composizione.

Non spiega il Pestalozzi come desse sviluppo al suo inse-

gnamento fino a ottenere la composizione: d'altra parte le poche lezioni, che testimoni autorevoli ci resero, non offrono, oltre il fatto dell'intuire e un'affrettata esposizione collettiva delle intuizioni fatte, indizi sicuri di un insegnamento ordinato e svolto fino alle forme più progredite.

Esaminerò brevemente le idee che sono peculiari al Pestalozzi, riservandomi di esaminare, a suo tempo, anche quelle che egli ha comuni coi seguaci della scuola sperimentale.

Posto il principio che le facoltà si esercitano dapprima mediante l'intuizione su oggetti convenienti al loro svolgimento progressivo, non si cura di determinare quale sia lo stato di dette facoltà per potere ad esso subordinare la scelta degli oggetti e il modo di studiarli. Ond'è che, astraendo da ogni ragione psicologica, si fece a considerare le cose in sè e per sè e ne trasse il trinomio del *numero*, della *forma* e del *nome*, a cui fece corrispondere le facoltà del *numerare*, del *misurare* e del *nominare*. Ma come ritenere che il numerare e il misurare siano facoltà preminenti? E come voler comprendere nel *nome*, ossia nella lingua, tutte le altre materie di insegnamento, mentre ne sarebbero escluse le prime due che pure si esplicano, come le altre, per mezzo della lingua? Se si contano e si misurano gli oggetti, si può anche studiarne la materia, le proprietà, le qualità comuni, la provenienza, l'uso, ecc., iniziando altri rami dello scibile, come la storia naturale, la fisica, l'economia domestica e pubblica, la geografia, ecc. D'altra parte, se ci riportiamo alla genesi della cognizione, i concetti di *quantità* e di *forma* sono confusi nella lingua insieme agli altri accidenti delle cose, e solo più tardi sono parzialmente usufruiti per dar luogo rispettivamente agli esercizi della scrittura e del disegno, e alla *astrazioni* dell'aritmetica e delle geometria.

Ma, riferendomi ancora alla lingua, debbo notare come dal *nome* degli oggetti si voglia trasvolare alle nozioni d'ordine razionale, alla geografia, persino, e alla storia. Che ciò si possa fare, e anche utilmente, per mettere in armonia i vari

insegnamenti, è fuor di dubbio; senonchè il sistema di far derivare ogni sapere da oggetti materiali, viene a disconoscere che nella mente di un educando, capace di *intuizioni volontarie*, esistono già svariatissimi elementi razionali, i quali vogliono essere contemporaneamente coltivati quale altro aspetto dell'attività intellettuale.

Vieta dovrebbesi ritenere la pratica, seguita anche da trattatisti moderni, di apprestare isolatamente i vocaboli, per introdurli poi negli esercizi di osservazione. Un vocabolo, invero, qualunque esso sia, non può significare alcunchè di concreto, imperocchè rappresenta sempre un'idea, che è di sua natura astratta, essendo il risultato di generalizzazioni effettuatesi nella mente. Mi spiego : se dico, ad es. : *cappello*, non riesco a significare un dato oggetto; bensì l'idea di tutta una classe d'oggetti; se, all'incontro, dico : *il mio cappello è nuovo;* oppure : *date a Piero un cappello piccolo e usato*, vengo evidentemente a determinare delle cose concrete. Ben avvisò, al riguardo, il Rayneri, il quale trovò essere la proposizione la più semplice e irreducibile espressione del pensiero; ond'è che solo in essa e nelle combinazioni cui dà luogo possono avere significazione concreta i vocaboli, che si vogliono insegnare nel primo periodo dell'istruzione elementare.

Che il modo di concepire tutto l'insegnamento da parte del Pestalozzi fosse affatto aprioristico e arbitrario, è provato anche dai risultati disastrosi che se ne ebbero nell'istituto di Yverdun, da lui fondato e retto colla cooperazione di maestri entusiasti del suo metodo e desiosi di interpretarlo nel miglior modo. Salvo la matematica e la geometria, gli altri insegnamenti vi erano in decadenza. Fu appunto nel visitare l'istituto di Yverdun, quale membro di una Commissione d'inchiesta nominata dal Consiglio federale, che il Girard concepì l'idea del suo libro « Corso regolare di lingua materna ». Ecco come egli si esprime : « In opposizione a ciò che avevo veduto a Yverdun, risolsi di sostituire l'insegnamento della lingua all'istrumento matematico e di farne una ginnastica progressiva dello spirito ».

Ma al di sopra di ogni critica, grandeggia pur sempre la figura del Pestalozzi, che con fede indomata coltivò l'ideale di un'educazione popolare e fu efficacissimo propagatore dei principi sperimentali, in opposizione al verbalismo mnemonico che incombeva accidioso sull'insegnamento in generale.

Il Pestalozzi sparse le sue idee in parecchie pubblicazioni, ma fu specialmente nel libro « Come Geltrude educa i suoi figli » che le raccolse e le ordinò a sistema.

A dare diffusione alle lezioni oggettive molto contribuì il Fröbel, quantunque non abbia sviluppato intorno ad esse un proprio e vero insegnamento di lingua. Pur derivando il suo insegnamento da concezioni simboliche, nelle quali credeva come a dogmi; pur svolgendolo in relazione a forme geometriche e artificiose, nondimeno il Fröbel potè, a differenza del Pestalozzi, dare all'opera sua grande efficacia, mediante oggetti e giochi, e, più ancora, mediante procedimenti didattici così appropriati alla irrequieta vivacità dei piccini e al loro linguaggio, che oggi ancora formano, malgrado le patriottiche denegazioni del compianto Giuseppe Sacchi, una pregiata eredità per i nostri asili infantili.

A dire il vero, il Sacchi non aveva altro torto che quello di non voler riconoscere ciò che di meritevole è contenuto nel metodo fröbeliano, mentre a ragione ne rilevava le stranezze, le astruserie e gli svolgimenti artificiosi. Egli voleva rivendicare all'Italia il merito di aver dato sviluppo al metodo sperimentale, che già era stato bandito dalla cattedra e trattato in pubblicazioni dal suo illustre maestro G. D. Romagnosi, propagato e largamente applicato dall'Aporti e da lui nelle scuole dell'infanzia e della puerizia, prima ancora che in Italia fossero note le idee di Fröbel.

Dopo Pestalozzi e Fröbel, le lezioni di cose ebbero voga e grande diffusione in Germania, e furono ampiamente svolte in conferenze e in libri dalla Pape-Carpantier in Francia. In

Italia pure si ebbero cultori convinti che le divulgarono mediante traduzioni e libri originali, alcuni dei quali compilati con buoni indirizzi didattici.

Ritengo inutile per il mio assunto il parlare singolarmente dei migliori libri che svolgono l'insegnamento sperimentale o, ciò che è lo stesso nel fatto, le lezioni di cose. L'indirizzo seguito dagli sperimentalisti, salvo qualche particolare, è pressochè uniforme. D'altra parte, se i più temperati e, diciamolo pure, i più evoluti, tramutano, come vorrebbe il Romagnosi, il vero osservato in vero ideale, volgendo tosto le lezioni di cose a servizio di tutto l'insegnamento della lingua, non verrebbero del pari a spostarsi i termini del nostro assunto, che è quello di dimostrare come l'insegnamento della lingua non debba derivare, neppure per la prima istruzione, dalle lezioni di cose, come da unica sorgente.

❧

Ed ora, per esaminare le idee degli sperimentalisti in generale, pongo la domanda :

Le nozioni fisiche o lezioni di cose sono sufficienti per sè stesse a dare alimento a un linguaggio preso nel suo complesso?

Dirò subito che le conversazioni, con cui si svolgono le lezioni di cose, contribuiscono, è vero, allo sviluppo della lingua, ma parzialmente, genericamente; e siccome mirano allo scopo di far conoscere le cose, le loro proprietà, le qualità accidentali e l'uso a cui servono, non si prestano a svolgere tutte le forme del linguaggio, e a fornirlo di tutti i vocaboli convenienti per esprimere le varie manifestazioni dell'attività umana. Ond'è che dalle lezioni di cose si ricava un linguaggio insufficiente, schematico, descrittivo, anzichè quello multiforme, vivace, colorito, che corre naturalmente sulla bocca di chiunque, sia esso il rozzo popolano o il letterato elegante.

Nel designare le lezioni di cose come mezzo unico per insegnare la lingua, i pedagogisti, che le propongono, partono dal

principio che i giudizi sono rapporti di idee, che le idee si evolvono dalle sensazioni e queste sono prodotte dal contatto dei sensi col mondo esterno : provocare adunque le sensazioni, trasformarle in idee e poscia in giudizi, e questi esprimere con parole, ecco, secondo loro, il principio fondamentale dell'insegnamento della lingua. Ma nell'enunciare questo principio non tengono conto che, non pur le idee, ma le sensazioni stesse, quando si producono, sono sempre accompagnate da moti reattivi di impulsione o di repulsione, che hanno per effetto un senso di piacere o di dolore; onde, se quelle sensazioni, trasformate in idee e successivamente in giudizi, si devono esprimere con parole, mal si comprende che non si debbano esprimere con parole anche quei fenomeni puramente soggettivi, di impulsione o di repulsione, che, quasi istintivi dapprima, come le prime sensazioni, vengono man mano a chiarirsi, a prender forma di affetti, di passioni, di virtù e di vizi; a rappresentare, insomma, gran parte dell'attività morale che si svolge in noi.

Quando un bambino, per far dispetto alla mamma, le dice : « Va via ! » viene a significare uno sfogo che poi nei primi anni si sprigionerà da parecchie frasi. Quando strilla nella culla, egli è preso da un dolore, che, nell'età fanciullesca, troverà, pur troppo, espressioni di lamento, di malcontento, e fieri accenti d'ira e di sdegno. Quando protende le braccia verso la mamma con sussulti di gioia, egli compie degli atti che più tardi si tradurranno in espressioni come queste : « Oh, la mamma, la mamma !.. Quanto ti voglio bene, mamma ! Vieni, vieni vicino a me e lascia che ti baci e ti abbracci ». Ora, per esprimere tutto ciò, offrono le lezioni di cose appropriate forme di lingua? Evidentemente no.

Le lezioni di cose mirano a formare e a perfezionare le conoscenze del mondo sensibile, e però esse svolgono solo un aspetto dell'attività mentale. Ciò, del resto, è nel carattere di tutti gli esercizi elementari, come dimostrerò, a suo tempo, nel corso di questa trattazione. Se noi volessimo riattivare e

riprodurre in esercizi di lingua le stesse conoscenze, sian pur esse variamente combinate, si avrebbe bensì una riprova efficace degli esercizi elementari già compiuti per formarle, ma difficilmente si otterrebbe quella esposizione spontanea del pensiero che dà luogo alla composizione.

E invero, le conoscenze, per sè stesse, sono astrazioni, e tali rimangono anche se sono espresse nel linguaggio. Solo quando noi le usufruiamo per esporre il nostro pensiero in ordine agli interessi della vita, esse vengono ad essere applicate, a concretarsi, a far parte, come espressione, di organismi linguistici, che assumono grado grado la forma di composizione. In questo caso, però, le conoscenze non vengono usufruite sistematicamente, ma parzialmente, in modo indiretto, a spizzico, direi quasi, insieme a molti elementi razionali da cui traspaiono il sentimento e l'interesse che ci muovono a pensare, e traggono origine le molteplici forme e i rapporti d'ogni specie onde viene a plasmarsi il linguaggio d'uso.

Che il sentimento sia come il lievito del pensiero (come, del resto, di tutta l'attività nostra) già ho dimostrato nell'esempio del bambino, il quale agisce e, più tardi, esprime pensieri che non provengono dalla visione delle cose, ma sono di origine affatto soggettiva : ebbene di tale origine sono tutti gli elementi razionali, di cui abbiamo fatto cenno. Nè si dica che appunto dalle lezioni di cose si può ascendere all'elaborazione di elementi razionali. Senza voler escludere che ciò possa avvenire in quanto il pensiero, comunque eccitato, nella sua attività organica non ha limiti fissi, è però da dubitare che le nozioni delle cose si traducano nel pensiero spontaneo senza il concorso di elementi razionali già sviluppati ; anzi, è lecito supporre che non si potrebbero convenientemente svolgere le stesse lezioni di cose, ove tali elementi non preesistessero.

Valga un breve esempio per chiarire il mio pensiero.

Da una lezione sull'acqua, l'alunno apprende che è *liquida, incolore, inodore, trasparente*, che cambia *stato, luogo*, che serve per *bere, lavarsi*, ecc. Ora tali nozioni non si possono appli-

care in un'esposizione del pensiero spontaneo, se non indirettamente e solo in minima parte. È una descrizione? Si parlerà della vista del mare, di una burrasca, di un viaggio di navigazione, di un fiume spumeggiante, di un lago tranquillo, di un'inondazione, di un grosso acquazzone... È una narrazione? Si parlerà del bere l'acqua fredda quando si è sudati, dei pericoli del nuoto, del caso di affogamento, del dovere di lavarsi...

Su quest'ultimo argomento si potrebbe formulare, ad esempio, la seguente composizioncina:

Gino non voleva lavarsi. Egli diceva che l'acqua era troppo fredda. La mamma lo sgridò, dicendo: « Pigraccio! ti laverò io come si deve! » Gli tolse la camicia e il corpetto e lo lavò tutto, dal capo ai piedi. Gino strillava, ma la mamma non gli badò neanche.

Come si vede, in tutto il costrutto non si trova una sola nozione che sia derivata propriamente dalle lezioni sull'acqua e sulle cose in genere. Analizzandolo, troviamo, invece, il risultato di qualche intuizione delle azioni complesse della vita esteriore, collegata a una serie di rapporti derivati da una attività affatto interna, e quindi di natura soggettiva.

Il fanciullo è mosso a narrare dal sentimento del dovere che ogni persona ha di tenersi pulita, e, in tutta la narrazione, esprime il suo biasimo verso chi quel dovere non compie. Nel fanciullo incriminato rilevasi il sentimento di ripugnanza, suscitatosi in lui all'idea di venire a contatto con l'acqua fredda. Balza fuori il concetto dell'autorità che la madre, mossa pure da sentimento, esercita, anche colla forza, per ridurre al dovere il piccolo ribelle. Finalmente si tratteggia il concetto della giustizia punitiva nell'umiliazione (ecco un altro sentimento) inflitta a Gino che dovette subire, nelle peggiori condizioni, ciò che egli si rifiutava di fare. E si noti come il tutto sia concatenato dai rapporti di causa ed effetto. Gino non vuol lavarsi perchè è pigro, ed è pigro perchè l'acqua è fredda. Questi rapporti sono alla lor volta causa per la quale la madre interviene. La lavatura subita è la conseguenza di inadem-

piuto dovere, ciò che costituisce il fondo morale della narrazioncina.

Sono tutti questi gli elementi ch'io chiamo razionali e che tutt'insieme costituiscono il pensiero spontaneo, quello, cioè, che si produce per effetto dell'attività psichica e domanda, nel campo didattico, non tanto di essere studiato ne' suoi aspetti, quanto di essere eccitato, coordinato e convenientemente espresso.

Or qui mi sia lecito domandare : Sono le lezioni di cose di maggior efficacia, *per il primo apprendimento della lingua*, di quel che non sia l'esposizione del pensiero spontaneo? Dovremo noi dapprima insegnare le cose per poi salire ai raziocini, dimenticando che dalle astrazioni delle cose difficilmente possono derivare gli elementi razionali? E lasceremo noi che molta parte dell'attività psichica, di cui è già capace un bambino che si affaccia alla prima istruzione, intristisca nell'inerzia per volerla ridurre alla sola intuizione di alcune cose e all'apprendimento di parole e locuzioni che difficilmente si accomunano nel linguaggio d'uso?

La risposta è stata data ; ma qualora occorresse rafforzarla, ecco la testimonianza di numerosi insegnanti, che in questi anni si adoperarono appunto a dar svolgimento al pensiero spontaneo in narrazioncine, in piccole descrizioni, in letterine e persino in brevi dialoghi. Essi vi diranno, ad esempio, che la composizione, da me presa in esame in questo scritto, si può già sviluppare in una prima classe; che gli alunni l'apprenderebbero in un tempo relativamente breve, e i migliori riuscirebbero, anzi, a ripeterla senza esserne stimolati con domande; che a ciò perverrebbero per il fatto naturale, naturalissimo che quella composizione e molte altre sono già state da essi pensate ed esposte miriadi di volte nel dialetto; chè se le espressioni adoperate riuscissero in parte nuove agli alunni, questi se le approprierebbero con tutta facilità, come quelle che si congiungono e si identificano col loro pensiero, già pienamente attivo.

Oh, s'insegnino le cose, ma non sostituiscano gli altri insegnamenti; s'insegnino per la lingua, ma anche e più per la coltura scientifica della mente. Considero alquanto difettoso un sistema d'insegnamento della lingua fondato unicamente sulle lezioni di cose. S'è voluto con queste dare all'insegnamento un indirizzo sperimentale, dimenticando che tutta l'opera didattica, in generale, deve ispirarsi a tale indirizzo. Come le cose, infatti, si intuiscono le azioni e i rapporti d'ogni ordine: nè, veramente, trattasi solo di far intuire, ma anche di far operare in ordine all'attività psichica, per modo che l'istruzione si dispieghi possibilmente nell'azione e risulti propriamente come l'effetto di vita esperimentata, di vita vissuta.

III.

Le tendenze linguistiche nelle scuole e negli scrittori odierni.

SOMMARIO. — Le lezioni di cose nelle scuole odierne e cause per le quali sono poco coltivate. — Gli esercizi proposizionali dei psicologi posti in abbandono. — Pedagogisti: P. Vecchia e l'insegnamento teorico-pratico della lingua. — Gli scrittori pratici: A. Bertoli — A. Fassini e T. Fontana. — A. Perugini, A Ambrosini, G. Scaminato Piccione.

Dopo di avere accennato alle due tendenze predominanti nella formazione di un insegnamento della lingua, è utile indagare se e come e quanto abbiano continuato nella scuola attuale e altresì nell'opera degli scrittori, che in certo modo la scuola rappresentano idealmente.

L'insegnamento oggettivo, che, con più o meno favore, si è sempre mantenuto nelle scuole, ora, a mio parere, vi è in decadenza. Ciò deve parere ben strano in un tempo, come il nostro, in cui la scienza è considerata come la sorgente prima di ogni progresso civile ed economico. Ben definito nei programmi ufficiali e nei molti che si elaborano nelle singole scuole; raccomandato dalle autorità scolastiche che, in gran maggioranza, vedono ancora cogli occhi di Pestalozzi; pomposamente rievocato dagli oggetti che ornano i numerosi musei scolastici, l'insegnamento oggettivo è tuttavia seguito fiaccamente e possibilmente evitato dai più.

Ma quali le cause di tanta noncuranza? Sono parecchie e le esporrò brevemente:

1.° L'aver ritenuto che dalle lezioni di cose debba derivare tutto l'insegnamento della lingua, condusse a risultati così

meschini, che gli insegnanti, alquanto disillusi, disertarono il campo della esperienza per coltivare quasi esclusivamente quello delle forme linguistiche, che più direttamente s'addentrano nella composizione.

2.° A differenza della *nomenclatura*, che un tempo era materia d'esame, ora le lezioni oggettive non formano materia a sè, ma si confondono genericamente nelle spiegazioni del libro di lettura: onde viene a diminuire l'impegno da parte degli insegnanti (e ciò è umanamente spiegabile) di dar loro un conveniente svolgimento. D'altronde, a rendere meno curanti gli insegnanti delle lezioni di cose, molto contribuisce il fatto che essi vengono giudicati, non tanto per l'efficacia educativa della loro opera, quanto per le risultanze delle prove di esame. fornite dai loro alunni. Da qui il persistere di quel grosso inganno che è la scuola fatta per l'esame, scuola di formalismo e non d'educazione, nella quale molti insegnanti si procacciano facilmente la non meritata fama di valenti.

3.° La deficiente preparazione linguistica degli alunni nei primi anni di scuola, com'ebbi a dimostrare nel primo capitolo, è cagione per la quale i maestri sono spinti ad affrettare l'insegnamento della composizione, in modo tale che, lasciate in disparte le lezioni di cose e tutti gli esercizi diretti all'educazione della mente, essi raggiungono lo scopo colle forme spurie dell'imitazione e della mnemonica.

4.° L'insegnamento oggettivo, per quanto siasi trattato ampiamente e in tante maniere, non è tuttavia definito secondo ragioni psicologiche, in modo che la scelta delle cose da cui trarre le nozioni, i limiti entro i quali ciascuna dev'essere studiata, il loro raggruppamento per specie e per classi, rispondano alle vere esigenze dell'educazione mentale.

Chi mai, al riguardo, si è dato la cura di riprendere in esame la teoria che il Rosmini svolse circa il procedimento seguito dalla mente nell'apprendere e nel classificare le cose? Chi s'è domandato se sia possibile ordinare l'insegnamento oggettivo secondo i dettami della scuola sperimentale, per i quali le no-

zioni dapprima si apprendono isolatamente, poi si associano, si riducono a sistema e si applicano? Si crede proprio che queste teorie, certo svolte per sintetizzare tutto il fenomeno del conoscere, siano affatto estranee al modesto insegnamento delle cose nelle scuole primarie?

Oh, ecco un maestro che riesce a insegnare poche cose prese da classi diverse; ma, in compenso, vuol descrivere, di ciascuna, minutamente le parti, le qualità, gli usi. Eccone un altro che, al contrario, presenta molte cose appartenenti ad una o a più classi, limitandosi a farle nominare. Chi dei due ha ragione? Nessuno, a parer mio. L'uno, restringendo l'osservazione a singoli oggetti, (da non confondere colle singole nozioni) non può produrre nella mente degli alunni quelle idee piene, minori in numero, ma rafforzate nei loro rapporti, che solo dal confronto di oggetti della stessa specie e della stessa classe possono derivare; l'altro, presentando insieme o successivamente in una stessa lezione parecchi oggetti, non ne fa risaltare le somiglianze e le differenze, ma si riduce alla cura di apprestare dimostrativamente dei vocaboli.

Altri esempi potrei addurre per provare che l'insegnamento oggettivo si svolge secondo criteri affatto empirici, tra incertezze che ne scemano il valore, con risultati così poco efficaci, che riescono a scuotere la fiducia che gli insegnanti, a tutta prima, in esso ripongono.

Non basta che i trattatisti abbiano, con maggiore o minore ingegnosità metodica, esposte in serie complete le lezioni oggettive; non basta designare l'osservazione come il gran motore che assimila tutta la materia prima del sapere: sono necessari altri sforzi per determinare la ragione prima di un insegnamento oggettivo, il suo fine, i limiti entro cui deve svolgersi a seconda della capacità dell'alunno, il procedimento ideologico che deve seguire per tramutarsi in vero fattore educativo dell'intelligenza, e finalmente i collegamenti che lo mettono in armonia colle altre parti dell'insegnamento della lingua.

Un compito arduo e così elevato non si può assolvere senza il concorso di una psicologia pedagogica che non si limiti alle sole indagini sul procedimento semplice del pensiero, ma esamini il pensiero in sè, come prodotto del fenomeno psichico, attraverso alla sua manifestazione verbale, ossia al linguaggio, il quale ci si offre, al riguardo, come un documento prezioso per uno studio veramente sperimentale.

❧

Già dissi che la tendenza dei psicologi non ebbe seguito, se non in pochi istituti di carattere speciale.

Quali le cause?

Per spiegarcele fa duopo riportarci al pensiero dei psicologi, sia pure per breve momento.

I psicologi, dal fatto che il bambino si esprime dapprima a proposizioni, poi, col crescere dell'età, a frasi e successivamente a periodi, traggono tutto un sistema di esercizi elementari condotti nello stesso senso e colla stessa gradazione. Cogli elementi così elaborati vengono poi a connettere le composizioni, chi interpolatamente, come il Girard, ossia ogni volta che una data specie di esercizi elementari sia stata convenientemente svolta, e chi, invece, dopo gli esercizi stessi, come in continuazione progressiva, secondo insegna il Rayneri.

Nel breve commento all'opera di Girard affermai essere, questo dei psicologi, un modo sicuro di fare: ma si può affermare che sia il più conveniente, che debba essere il solo fra i possibili?

Anzitutto è da osservare che la progressione storica del linguaggio, quale è considerata dai psicologi, si opera secondo una legge che abbraccia, si può dire, tutta la vita di un uomo; ma nel periodo della vita di un fanciullo, che si affaccia alla prima istruzione, quella progressione si è già compiuta attraverso a molti gradi, per quanto imperfettamente. Ciò che ebbi ad esporre per dimostrare quanta e

quale sia l'attività spontanea del fanciullo e come in essa si elaborino molti elementi razionali, in combinazioni svariate, vale anche per dimostrare che l'attività stessa va molto oltre a quella che si vorrebbe, a tutta prima, imprigionare nell'ambito di una proposizione. Non è forse vero che un bambino di sei anni esprime già il suo pensiero in proposizioni obbiettive, congiuntive, causali, finali, ecc., usando il *che*, il *se*, il *perchè*, e altri nessi? E non è del pari vero che tali proposizioni egli combina in narrazioni, in descrizioni che sono frutto del suo linguaggio spontaneo?

Evidentemente, adunque, l'insegnamento proposizionale non è appropriato all'attività spontanea della mente dei fanciulli; esso, invece, segue la legge di formazione del linguaggio, allo scopo di esercitare man mano gli alunni ad usare rettamente degli elementi che lo compongono. È un insegnamento indubbiamente efficace, che coglie, nel suo lungo cammino, tutti gli elementi logici, li corregge, li rafforza e, più tardi, anche li studia per conoscerne la ragione; ma appunto per ciò è un insegnamento che devesi, al pari delle lezioni di cose, considerare di carattere analitico o riflesso.

I maestri non ebbero occasione, per lo più, di conoscere l'insegnamento proposizionale: d'altra parte essi non ebbero, nelle scuole normali, tale preparazione in grammatica e in logica, da renderli inclini ad usarlo o, per lo meno, a rilevarne i pregi. V'è poi nelle abitudini di scuola un modo unilaterale ed esclusivo per intendere l'insegnamento della lingua; e chi è chiamato a scegliere fra il *metodo* proposizionale, il *metodo* sperimentale e il *metodo* delle forme medie (le quali meglio e tosto sono utilizzate, non importa come, nelle composizioni) dà certamente una gran preferenza a quest'ultimo.

E con qual ragione esigeremo dagli insegnanti una conoscenza chiara e comprensiva dell'insegnamento della lingua, se gli stessi psicologi lo concepirono in modo unilaterale, e se manca appunto quella psicologia che ne disegni le parti, rilevando di ciascuna il carattere e l'importanza?

Ci resta a parlare degli scrittori che poterono, in certo modo, com'ebbi ad esprimere con figura un po' retorica, rappresentare idealmente la scuola nel periodo di tempo più recente. Ma non sempre chi illustra e interpreta la scuola, ne può essere l'ispiratore e la guida; chè, anzi, la scuola vive di tradizioni proprie, mentre gli scrittori traggono motivo dalle sue imperfezioni per dare sviluppo e accentuazione a nuovi indirizzi didattici.

I pedagogisti, invero, se non sono dei mediocri smaniosi di far gemere i torchi, esprimono il loro pensiero solo in quanto e perchè esce, più o meno, dalle consuetudini dell'opinione scolastica. Essi, che, in generale, dovrebbero avere una coltura presumibilmente superiore alla comune, mentre non possono accordarsi che raramente colle tradizioni della scuola, più spesso, invece, si ispirano al pensiero degli scrittori più autorevoli, di cui, in grado diverso, sentono di dover apprezzare e ammirare le dottrine. Così si spiega come nella maggior parte degli scrittori si rispecchiano le tendenze dei loro predecessori, e segnatamente le due predominanti, messe già in rilievo: la psicologica e la sperimentale.

Paolo Vecchia è, ormai, un veterano nell'arringo pedagogico. Nel libro « La nuova scienza dell'educazione » (Paravia) dove espone ampiamente e anche, spesso, con prolissità, le sue idee, ricostruisce la sua psicologia o, per meglio dire, il processo ideologico della conoscenza, sulle teorie di Rosmini, per porre in essere il *metodo sperimentale o naturale*, il solo, col quale, egli dice, si possa formare la scienza e si debba, perciò, usare per l'insegnamento della lingua. Senonchè, affacciatosi sulla soglia di questo insegnamento, egli viene a determinare, quali *mezzi del metodo*: *a*) l'insegnamento *tutto orale* (il corsivo è dell'A.) come sarebbe una lezione pratica di lingua, l'esposizione dei doveri, la narrazione di fatti ed anche aneddoti indirizzati a scopo istruttivo e morale; *b*) l'insegnamento me-

diante oggetti ed immagini; *c)* la spiegazione dei libri di lettura; *d)* la spiegazione dei libri di testo.

Oh, certo, un maestro inizia la sua istruzione, anche nella prima classe, con insegnamento *tutto orale*, non foss'altro che per indirizzare gli alunni all'adempimento di molti doveri inerenti alla scuola, in gran parte minuscoli, ma tutti necessari; certo egli fa *lezioni pratiche di lingua* con insegnamento *tutto orale*, anche prima di abbozzare un qualunque insegnamento oggettivo; ma come volere che un insegnamento *tutto orale* sia un mezzo didattico, il primo anzi, di cui si vale il metodo sperimentale? E anche ammesso che un mezzo interceda o segua un insegnamento oggettivo già avviato o svolto, quale nesso stabilire fra il metodo sperimentale e i *libri di lettura*, nei quali l'alunno trova e studia, all'infuori d'ogni esperienza, il pensiero altrui già formato, scelto, accuratamente esposto e più progredito, nel significato e nella struttura, di quello che gli ballonzola nel cervello?

Le contraddizioni sono evidenti e son pur tali da gettare grave discredito sul metodo sperimentale (assunto come organo esclusivo dell'insegnamento linguistico), e sui principi psicologici da cui il metodo stesso si vuol derivare. Come conseguenza del modo di concepire il metodo, il Vecchia, pur avendo accennato a un insegnamento *tutto orale* e ad esercizi pratici di lingua che a questo insegnamento si collegano, tuttavia, tra gli esercizi elementari di preparazione alla composizione, non indica se non quelli fatti con metodo sperimentale, ossia per mezzo dell'insegnamento oggettivo.

Ma se il nostro A., tratta con poca severità scientifica del metodo; se havvi confusione tra i mezzi didattici, che propone e gli esercizi elementari di preparazione, che trascura, giunto alla composizione, insegna a svolgerla con procedimenti ben graduati nella varietà, degni veramente di studio, e qualcuno anche di imitazione. Sempre vincolato al concetto sperimentale, egli propone una serie di composizioni, dapprima sulle *cose* e, successivamente, sulle immagini, su oggetti non pre-

senti, su spiegazioni del libro di lettura, su tema ricavato dalle cose spiegate e, finalmente, per imitazione dopo riepilogo.

Ecco come l'A. spiega il procedimento da seguirsi nello svolgimento delle composizioni :

« Il maestro, dopo aver terminata una lezione oggettiva, condurrà gli alunni a scrivere le cose primieramente per proposizioni staccate, poi per proposizioni riunite, più tardi per brevi periodi. A rendere più facile l'esercizio ed assicurarne i vantaggi, il maestro potrebbe procedere così : 1°. Per mostrare praticamente ai fanciulli come debbano scrivere sulle cose, egli medesimo *forma e detta*, per le prime volte, proposizioni intorno ad oggetti osservati ; 2°. Detta dimande sulle cose osservate, perchè i fanciulli ne scrivano la *risposta ;* 3°. Fa scrivere *liberamente* gli alunni sugli oggetti osservati, seguendo la suaccennata gradazione di proposizioni staccate, proposizioni riunite, piccoli periodi. Le dimande dettate saranno molte e semplici quando deve scriversi per proposizioni staccate ; saranno in minor numero e più complesse, se deve comporsi per proposizioni riunite. Quando poi i fanciulli sono capaci di scrivere per periodi, potranno generalmente far senza delle dimande ».

Questo procedimento, secondo l'A. si deve seguire, non solo negli esercizi sulle cose, ma anche in tutte le altre specie di composizione.

A parte che la riproduzione di nozioni intorno alle cose sia per sè stessa un esercizio d'indole analitica, e non vera composizione come più volte ebbi a mostrare ; a parte che le composizioni siano derivate o dagli oggetti presenti e assenti o dalle immagini o dal libro di lettura, trascurando altre sorgenti che potrebbero ravvivare e alimentare le manifestazioni ordinate del pensiero spontaneo ; è certo che i procedimenti consigliati dall'A. circa il modo di formare gradualmente le composizioni, sono molto appropriati all'intelligenza degli alunni, e consentanei allo scopo che si vuol conseguire.

Paolo Vecchia è uno sperimentalista, ed a questa sua qualità

deve le contraddizioni e le deficienze non lievi, a cui abbiamo accennato; ma, entrato nel campo pratico, egli vi si move con maggior agio e disinvoltura, e sa scernere e ben definire le più importanti particolarità dell'insegnamento linguistico.

❧

Per l'economia di questo lavoro non accennerò ai trattati dei pedagogisti più noti, che dalla psicologia derivarono l'insegnamento della lingua. Non è, d'altronde, mio scopo quello di fare la storia di tale insegnamento (e una storia critica, in argomento, riuscirebbe davvero interessante), ma solo di metterne in rilievo le tendenze.

È però vero che i pedagogisti della nostra epoca, se si differenziano un poco nell'intendere il fenomeno della conoscenza, si assomigliano tutti per non saper trarre da quel fenomeno e dalla psicologia intera, i principi che debbono informare razionalmente l'insegnamento in genere, e della lingua in particolare. Gli è che un tempo i pedagogisti erano anche maestri e avevano, perciò idee proprie, come il Comenius, il Basedow, il Pestalozzi, il Girard, il Naville, il Fröbel, il Jacotot, l'Aporti, il Lambruschini; oggi, all'incontro, i pedagogisti discorrono dell'insegnamento primario senza averlo mai praticato; mentre i maestri, anzichè concorrere alla formazione di una teoria dell'insegnamento, preferiscono, in generale, gli studi speculativi o antropologigi, che hanno solo un'attinenza indiretta col grave e complicato problema della didattica.

Ma se i teoristi della lingua sono in gran parte mancati al loro compito, i pratici, invece, come quelli che seguono davvicino l'insegnamento primario, od essi pure lo professano o professarono, perseguirono il loro, additando indirizzi didattici ben definiti ed apprestando serie di esercizi che a quegli indirizzi si conformano.

Fra i pratici si deve comprendere e citare per primo Andrea Bertoli, il quale, pur trattando nel suo libro « L'arte nella

scuola » (Piacenza, Del Maino, 1900) dei principali problemi scolastici, opina, appoggiato all'autorità del Gabelli, che l'insegnare non vuol essere una scienza, ma un'arte. E sia arte, ma solo per chi è condotto a praticarla in nome di principi scientifici.

Mente diritta e sagace, il Bertoli è padrone del suo pensiero e sa esporlo con chiarezza, con brio e soprattutto con coraggio. Nel suo libro, la critica, forse troppo verbosa, soverchia la parte positiva dell'insegnamento. È fautore del metodo sperimentale, ma non crede che valga per tutti gli esercizi di lingua : per altro, nel suo libro, mentre tratta con ampiezza delle lezioni oggettive, non traccia gli altri esercizi che dovrebbero pur concorrere, colle lezioni di cose, a predisporre gli alunni alla composizione.

Predisporre, dico, per riguardo alle idee dell'A., il quale dà inizio alla composizione allorchè il fanciullo è già in grado di scriverla, ossia nella terza classe; ma non già in ordine alle idee che vado esponendo, per le quali la composizione dovrebbe aver vita e svolgimento fin dalla prima istruzione e in diverse maniere.

Per l'insegnamento della composizione il Bertoli, in parecchie lezioni, segue a un dipresso il seguente procedimento : Proposto il tema, gli alunni sono chiamati e condotti, mediante un interrogatorio abile e suggestivo, a mettere insieme il primo periodo, poi il secondo e così di seguito per l'intera composizione. I periodi composti si scrivono man mano sulla lavagna.

Noto subito che i temi proposti richiedono la semplice esposizione, perchè son d'indole generica; epperò le idee che si possono sviluppare si aggirano, come per le lezioni di cose, in una breve cerchia : ma sarebbe altrettanto facile sviluppare una composizione in comune, data su temi d'indole descrittiva e narrativa, per i quali ogni alunno deve inventare o ricercare un *caso* concreto da esprimere? Intendiamoci : non escludo che la composizione in comune si possa

e si debba, anzi, insegnare come il Bertoli propone; ma non ritengo che si debba insegnare sempre ad un modo, e soprattutto credo, per ciò che l'esperienza mi ha appreso, che la composizione in comune dev'essere guidata dal maestro in modo da prendere quella forma che dal maestro stesso vien predisposta. Solo a questa condizione si evita l'inconveniente di lasciare che i ragazzi divaghino inutilmente nella ricerca di pensieri propri, rendendosi meno atti a comprendere e a compenetrare quelli che sono definitivamente scelti per formare la composizione in comune.

Chi legge il Bertoli non perde certo il suo tempo, chè, insieme a molte buone idee che acquista, viene ad elevare l'animo verso gli ideali della scuola. Il chiaro A. è un educatore nel senso più vero e nobile della parola; è un educatore che scuote, convince, migliora.

Andrea Bertoli non è sperimentalista nel vero senso della parola: egli, anzi, separa nettamente (e non è piccolo merito) gli esercizi riassuntivi delle lezioni oggettive, da lui intese in senso largo, dalla composizione. Tuttavia, come preparazione a questa, oltre dette lezioni e il libro di lettura, non sa suggerire altro, per le prime due classi elementari, che di *far parlare, parlare, parlare*. È troppo ed è niente. Se il nostro A. si fosse convinto che la didattica, come trattazione, è vera arte solo in quanto si informa alla scienza, forse sarebbe stato condotto, dal vigoroso suo spirito critico, a ricercare, nella prima istruzione, l'origine e la determinazione di un insegnamento, di cui gli esempi di composizione, ch'egli ci offre per la terza classe e il corso superiore, non sarebbero che la graduale continuazione. E in questo caso egli avrebbe anco dato alla sua opera maggior compiutezza e organamento, offrendoci altre pagine geniali e altri saggi della sua arte, quasi sempre mirabile.

A riempire, in certo modo, una delle lacune che abbiamo riscontrato negli insegnamenti del Vecchia e del Bertoli, provvedono A. Fassini e Tullio Fontana, i quali, alla distanza di circa un trentennio l'un dall'altro, espongono insegnamenti pratici foggiati sulla pura tendenza dei psicologi. Il riapparire di questa tendenza, che ebbe ed ha scarsissimo seguito nelle scuole, è certamente indizio delle qualità pregevoli che si raccolgono nell'insegnamento proposizionale.

A. Fassini interpreta e traduce fedelmente in pratica le idee del Rayneri. Nel suo libro « Primo avviamento al comporre » (Torino, G. Scioldo, 1877) svolge, con molta cura e con rigore logico, una serie di esercizi, mediante i quali la proposizione, trattata in tutte le forme, assorbe gradatamente le varie classi di complementi per poi formare le proposizioni coordinate, le principali e le dipendenti. Tutti gli esercizi trovano la loro applicazione in esempi, nei quali, date più proposizioni isolate intorno a uno stesso soggetto, si riuniscono a due, a tre per volta per formare uno o più periodi e, infine, anche intere composizioncine. Beninteso che le proposizioni, entrando a far parte dei periodi, diventano, a seconda delle relazioni che vi incontrano, principali, coordinate, complementare, dipendenti.

La seconda e terza parte del libro di A. Fassini sono dedicate alle composizioni, le quali dapprima sono favole, apologhi, miti, parabole, a cui si sostituiscono, per imitazione, racconti morali con personaggi veri della vita comune; poi sono racconti storici, narrazioni con tracce, lettere, temi liberi, il tutto svolto ampiamente e con dialogo socratico. I lettori rammenteranno quanto, in proposito, ebbi a riferire intorno al Rayneri.

Tullio Fontana svolge un insegnamento sullo stesso indirizzo del Fassini, ma con tali intenti che lo avvicinano di molto al Girard. Infatti, nel suo trattatello « Esercizi di les-

sicologia ed esercizi graduati di lingua » (Paravia) i due insegnamenti, indicati nel titolo, procedono parallelamente. Cogli esercizi di lessicologia appresta i vocaboli; con quelli graduali svolge il sistema proposizionale, ma in modo che gli esercizi di ogni specie s'aggirino intorno a un particolare ordine di cognizioni. Gli esercizi graduali son detti di composizione; ma veramente non raggiungono tal grado se non quando si raggruppano intorno a uno stesso soggetto. Ove siano tali, l'A. insegna a scriverli sulla lavagna, farli leggere, commentarli, indi cancellarli, perchè gli alunni si sforzino a trascriverli su domande date. In seguito si vale di tracce parafrasate sulle stesse domande, di sommari alquanto diffusi, e, infine, di temi. Gli esercizi lessicologici si svolgono in maniere molto varie, fino a fornire all'alunno i modi di dire, o frasi fatte, che deve poi fare entrare nelle composizioni trattate su tema libero.

Nel libro del Fontana gli esercizi proposizionali non sono sempre distribuiti e condotti con una gradazione rispondente alle esigenze del linguaggio; nè tutte le composizioni, che si reggono per troppo tempo sui trampoli dell'imitazione, delle domande, delle tracce e dei sommari e si nutrono di frasi fatte, si prestano a svolgere convenientemente il pensiero: tuttavia gli esercizi e linguistici e lessicologici si addentrano e si diffondono talmente nella sostanza e nell'intima struttura del linguaggio, che gli insegnanti, a mio giudizio, potrebbero proficuamente adottarli in buona parte, per formare un solido substrato alla composizione riflessa o di ricerca.

L'esame delle operette del Fassini e del Fontana è ristretto, evidentemente, alle idee che sono particolari ai due Autori, valendo per essi quanto già ebbi ad esporre riguardo alla tendenza dei psicologi in generale.

E neppure mi dilungherò molto nell'esaminare i tre grossi volumi di A. Perugini dal titolo: « Esercizi graduati di lin-

gua » (A. Vallardi); chè, seguendo l'A. la tendenza pestalozziana, le sue idee soggiacciono al giudizio che già espressi intorno alla scuola sperimentale.

Nell'opera del Perugini, che è preceduta da una chiara prefazione, si dispiega tutto un piano di esercizi, condotti in modo che da una lezione di cose si cavino le nozioni che debbono ripetersi nei dettati e riprodursi nelle composizioni, per intero o solo in parte. I dettati, vôlti qualche volta a scopo ideologico, concorrono più spesso, insieme ad altri esercizi minuziosamente graduati, ad esercitare gli alunni nell'ortografia. Le nozioni di grammatica sono inframmezzate agli altri esercizi, e, tranne una certa cura di renderli semplici, nulla presentano che esca dal comune. Vi sono pure composizioni o soltanto temi, che non provengono dalle lezioni di cose, e ciò per un'evidente necessità, la cui dimostrazione esce qua e là dalle molte osservazioni fatte intorno alle idee degli sperimentalisti.

Da una compilazione completa e organica, com'è quella del Perugini, c'è molto da imparare; ma da un sistema di esercizi, quasi interamente legato alle lezioni di cose, com'è il suo, c'è parecchio anche da evitare, e son da evitare, segnatamente, le soverchie dettature, che, in un ben architettato insegnamento di lingua, secondo già avvertii nel primo capitolo, si dovrebbero rendere meno necessarie.

Rammenteranno i lettori che Paolo Vecchia trae le composizioni dall'insegnamento oggettivo e dal libro di lettura: ed ora ecco appunto, nel prof. A. Ambrosini, direttore generale delle scuole comunali di Torino, un egregio campione di quella tendenza che al libro di lettura vuol imperniare tutto l'insegnamento della lingua.

L'Ambrosini ha pubblicato un libro di lettura per la II classe, a cui fa seguito una Guida per gli insegnanti, che lo vogliono usare, dal titolo: « L'insegnamento della lingua nel secondo anno di scuola » (Paravia). In questa guida ogni capitolo del libro di lettura è così diffusamente e siffattamente

illustrato, che vi trovate lezioni oggettive, esercizi svariatissimi e minuziosi di analisi delle idee, di composizione, di grammatica, di ortografia, di lessicologia, ecc.

Per ispiegare l'elaborato sistema d'insegnamento dell'Ambrosini, fa duopo rammentare com'egli abbia voluto seguire la massima del francese Jacotot, che *il tutto si deve trovare in tutto;* cioè che ogni insegnamento si può trovare in qualunque brano di scritto o stampato. Tale massima, che non ebbe fortuna in Francia, l'ebbe invece in Germania, dove ciò che è sistematico piace anche quando fosse per tornare meno utile. Nel libro, adunque, devono trovar posto tutti gli insegnamenti, compreso quello sillabico, che dev'essere appunto impartito col vecchio metodo, riesumato, delle *parole* normali.

Secondo il metodo di Jacotot, rimodernato dall'Ambrosini, gli alunni sono guidati a studiare il pensiero altrui, già formato, invece che a formare il proprio e nella cerch.a della propria attività. Il pensiero altrui si può studiare profittevolmente solo allora che il nostro è in grado di intenderlo e di commisurarsi ad esso, per ritrarne tutto il megl.o che dal confronto può risaltare. E non è forse vero, ad esempio, che il fare l'analisi logica dei pensieri sia un'impresa uggiosa, difficile per alunni e maestri, mentre la logica si può benissimo apprendere coi procedimenti chiari, dimostrativi e persino attraenti dell'insegnamento proposizionale? Che mai si direbbe di un falegname che, dovendo allevare un apprendista, gli offrisse, a tutta prima, lo studio di alcuni mobili, scomponendoli e ricomponendoli? Il vero è che l'apprendista attenderebbe, per molto tempo, a piallare, a squadrare, a intagliare, a tornire, a connettere ecc., fino a rendersi abile nella costruzione di un mobile; oh, allora egli sarebbe anche in grado di poter utilmente studiare i mobili costrutti da altri e vi sarebbe, anzi, stimolato da un desiderio reso più acuto dalle cognizioni e abilità acquistate.

« Sull'insegnamento della grammatica e della composizione » (Castelvetrano, Lentini) è un libro di G. Scaminati Pic-

cione, piccolo di mole, ma ricco di buoni insegnamenti. Per la grammatica l'A. è fautore di un insegnamento che cominci fin dalla prima istruzione a classificare le parole, per pervenire poi, per gradi, alla definizione. Vuol derivata la composizione da cose e da fatti, reali o raffigurati, uditi, letti o immaginati, e la presenta accuratamente ne' suoi procedimenti, nelle forme, negli scopi, nel modo con cui si deve correggere.

Mi sia lecita un'osservazione. Perchè l'A. non ha parlato, oltrechè dell'insegnamento grammaticale, della parte più importante del primo insegnamento, che deve appunto condurre allo svolgimento di composizioni nella terza classe, com'egli stesso propone?

Chiudo quest'ultima parte che si riferisce agli scrittori pratici. Di parecchi altri, ed egregi, avrei potuto parlare, se il tempo non stringesse. Comunque, gli Autori citati rappresentano tutte le tendenze, ond'è che da ciascuno è dato imparare qualche cosa di utile. Come e fin dove poi le loro tendenze possono rispecchiarsi in un insegnamento della lingua, si vedrà in seguito.

PARTE SECONDA

Ordinamento dell'insegnamento della lingua.

I.

Psicologia pedagogica e metodo didattico.

SOMMARIO. — Principi psicologici insufficienti a informare un insegnamento della lingua. — Divisione errata del fenomeno psichico e del fine dell'educazione: unità del fenomeno psichico. — Filosofi e maestri: come la scienza si forma nell'esperienza. — La formazione della scienza rispetto alla pedagogia e all'insegnamento della lingua: pratiche e norme didattico-linguistiche comparate alle ragioni psicologiche e alla lingua in generale. — Stato e grado delle acquisizioni psichiche; loro attività spontanea e riflessa. — L'insegnamento della lingua determinato dal metodo didattico.

La psicologia pedagogica, quale si appresta, in generale, nei testi scolastici e nei trattati sull'educazione, si rende in gran parte inutile nella pratica della scuola; chè si risolve, per lo più, in formule così generiche e così impari allo scopo, che mal riescono a insinuarsi nell'insegnamento per determinarvi un indirizzo purchessia. Sembrerò o vorrò essere un eretico; potrò essere creduto un presuntuoso, quale appunto è sempre un eretico per un ortodosso; ma qualunque timore di accuse non varrà a trattenermi dall'affermare che la psicologia pedagogica, come viene comunemente intesa, è svolta con criteri in buona parte erronei e su principi parziali, arbitrari e però inadatti al compito di sviluppare tutto un piano dell'insegnamento linguistico.

I capisaldi di questa psicologia son pur sempre le facoltà del sentire, del conoscere, del volere, come sono state poste — del resto classicamente — dal Rayneri. Il procedimento ideologico, tracciato dal Rosmini, fu dalla maggior parte dei

pedagogisti riprodotto con qualche variante di valore puramente accidentale. Le leggi del conoscere si svolgono secondo una gradazione che parte dall'indeterminato, dal concreto, dall'empirico, dal particolare ecc. e giunge rispettivamente al determinato, all'astratto, al teorico, al generale. E finalmente i metodi, che riassumono leggi e procedimenti, si riducono all'induzione e alla deduzione, all'analisi e alla sintesi, alle somiglianze e alle differenze, i quali tutti mettono capo al metodo naturale o intuitivo od oggettivo o genetico o primitivo, che si voglia dire: il metodo, insomma, che segna la grande strada adducente verso i culmini della scienza.

Almeno così dovrebbe essere; ma non è. Agli estremi limiti della psicologia s'apre un abisso, al di là del quale evvi il campo sterminato dell'insegnamento, coltivato coi dati empirici della tradizione, senza prestabilito disegno, senza organamento d'opera. I coltivatori del campo invano spiano nelle regioni della psicologia, in attesa di lumi soccorritori, chè, dopo le prime prove, le più ardue, seguite con fede giovanile, si disilludono e si abbandonano ad uno scetticismo rassegnato, che li abitua ben tosto a fare da sè, o, tutt'al più, a valersi occasionalmente dell'esperienza altrui.

E come volere che essi si giovino di nozioni psicologiche apprese nei testi, le quali nella pratica diuturna si addimostrano inefficaci? Non è forse vero che nei testi stessi la parte psicologica si riduce a dettare, per la didattica, le regole generali del procedimento metodico, e nulla apprende di ciò che deve essere in sè e per sè l'insegnamento?

Nella breve rassegna storica, d'altronde, parlando del Pestalozzi, del Rayneri, del Vecchia, feci rilevare le discrepanze e le contraddizioni fra i principî psicologici dei loro sistemi e gli insegnamenti da loro messi in atto con criteri affatto empirici. Dal che si ha la riprova che fra la psicologia e l'insegnamento non esistono quei legami, per i quali la prima possa trasfondersi nel secondo, sì da esserne come l'anima.

Ma occorre rendere più dimostrativo il nostro esame. Già

dissi che la psicologia pedagogica, come viene intesa generalmente, riposa, a mio credere, su principi poco solidi. E infatti, che valore pratico possono avere la genesi e i procedimenti del conoscere, quando la loro funzione si smarrisce nei meandri di un semplicissimo atto conoscitivo? Quanti giudizi e sentimenti e atti volitivi non suscita la semplice presentazione di un oggetto? Non è possibile concepire un'idea qualsiasi, senza che tutta una coorte di sensazioni, di sentimenti, di volizioni e di pensieri la precedano, l'accompagnino e la seguano: un'idea anzi, non sarebbe che l'effetto di un graduale dilatarsi e determinarsi del pensiero. Insomma, le sensazioni, le percezioni, le idee, i concetti, i giudizi ecc., sono come le cellule del pensiero, paragonabili a quelle delle piante, di cui la formazione organica è impercettibile e, nella sua genesi, appartiene al mistero della vita.

Non intendo con ciò affermare che gli atti psichici, di cui discorro, si debbano escludere da qualunque trattazione, ma solo che non si considerino come capisaldi del metodo e all'infuori degli altri aspetti, che i fenomeni psichici assumono necessariamente nel loro prodursi.

E come poter riguardare quali metodi didattici l'induzione e la deduzione, le quali, in pratica, si alternano e si confondono in guisa da riuscire difficile e quasi impossibile il determinarle? Potrà una mente colta tener presenti le due grandi operazioni del pensiero in dati momenti dell'insegnamento; ma non riuscirà mai a modellare l'insegnamento tutto su l'una o l'altra. I procedimenti e le leggi del pensiero sono necessariamente elementi semplici, e come tali, se possono essere rievocati dal pedagogista, debbono però riguardarsi quali parti essenziali della logica.

Per quanto i pedagogisti affermino l'unità della funzione psichica, nel trattarne si diffondono in divisioni e suddivisioni che in effetto la disconoscono. In ciò sta l'errore fondamentale,

a cagione del quale il fenomeno psichico viene diviso a seconda de' suoi aspetti, e questi vengono poi studiati come se fossero parti e non elementi, per dedurne le leggi che dovrebbero governare l'insegnamento. Donde la divisione classica del fenomeno in sentire, pensare, volere, a cui corrisponde l'altra di educazione dei sensi, del sentimento, della intelligenza e della volontà, divisione tanto avversata da un illustre maestro, il De Dominicis, il quale però non ha saputo evitarla, ma solo variarla.

Senza trascorrere al trascendentale nella ricerca del punto di partenza dell'educabilità della psiche nel bambino, possiamo affermare che, allorquando l'azione pedagogica deve iniziarsi, la psiche ha già raggiunto uno sviluppo notevole, talchè è dato riscontrarvi pensieri ed affetti, istinti e volizioni, sensazioni e coscienza in un grado notevole.

La sensazione partecipa a tutti gli aspetti dell'attività psichica; e siccome ha comune con questa l'azione e la reazione, così ha in sè la virtù di poter essa pure evolversi e dispiegarsi in vero fenomeno psichico compiuto, con caratteri ben determinati: è, insomma, per un certo riguardo, il fenomeno psichico allo stato incipiente.

Chi ben osservi tale fenomeno, rileverà come non sia possibile sentire senza pensare, e pensare e sentire senza volere. In uno stesso fenomeno, anzi, le tre attività, di cui la distinzione ha e deve necessariamente avere un valore meramente teorico, si producono così intimamente associate che sono insieme causa ed effetto, e si pervadono ripetendosi, intensificandosi, rafforzandosi in un'unica determinazione. Il pensiero stesso, che noi possiamo considerare come la rappresentazione obbiettiva del fenomeno psichico, aduna in sè tutti i sentimenti, tutto ciò che ha senso di verità e virtù, quindi le norme etiche dell'operare, la storia e il giudizio degli atti compiuti, il proposito, il desiderio e la speranza di compierne altri. Si può muovere la volontà a operare senza aver pensato e senza continuare a pensare, mentre l'atto si effettua? E si può operare

e pensare senza che un interesse, che è poi sentimento, ci commuova e sospinga? E non è un atto sentito e quasi sempre voluto lo stesso pensare?

Non per mero gusto dialettico mi intrattengo su questo argomento, che è di capitale importanza per il mio assunto.

La divisione del fenomeno psichico ha portato, come già osservai, alla divisione dell'educazione; ciò che intacca e sforma il carattere unitario che l'educazione tutta deve rivestire. L'educazione morale provvede allo scopo etico; ma quale è il contenuto e lo scopo dell'educazione intellettuale? Educare la intelligenza per rendere intelligente, può essere uno scopo?

Se non v'è allacciamento fra il conoscere e lo scopo etico, l'educazione intellettuale si svolge nell'ambito angusto di forme empiriche, senza la possibilità di elevarsi ai più alti gradi del sapere, dove pure le scienze tentano di raccordarsi in un fine unico.

Anche l'educazione fisica è accolta nel grembo dei trattati come una disciplina a sè, la quale mira a mantener sano il corpo per il nostro benessere, e anche, si aggiunge là dove si vuole, per conservare sana la mente. La definizione dello scopo è vera, ma è insufficiente, in quanto la conservazione di noi, come avremo occasione di ripetere più estesamente, è un altissimo dovere, e il dovere include sempre l'elemento etico. L'aver distaccata l'educazione fisica dall'elemento etico è la causa prima del vivacchiare sonnolento di questa disciplina nelle scuole, dove, anzi, è spesso trattata come un cane in chiesa. Non è quindi da far le meraviglie se intorno ad essa manca quella forte e salda convinzione, che solo da un grande concetto educativo può essere prodotta.

❧

Le considerazioni fatte intorno al procedimento ideologico, dal quale si vuol derivare il metodo, e intorno al modo di intendere la natura della psiche, dovrebbero aver provato almeno che la psicologia pedagogica, come viene comunemente inte-

sa, presenta troppe deficienze, perchè non si pensi a trattarla con altro indirizzo. Ma per segnare un nuovo indirizzo, bisogna anzitutto esser molto oculati e prudenti, per evitare di battere la via seguita comunemente, pur coll'illusione che sia una via nuova. Sul mercato pedagogico è già troppo abbondante la rifioritura delle vecchie novità, e sarebbe veramente increscioso che nelle nostre ricerche si riuscisse appena a ritingere a nuovo qualche criterio psicologico, che fu già oggetto delle nostre critiche.

Importa perciò conoscere in qual modo i più noti pedagogisti concepirono i loro sistemi di psicologia pedagogica. Nella loro qualità di filosofi si tennero fedeli ai principi ideologici e psicologici che professavano; principi che, se reggono in un sistema di filosofia, non bastano per dare un solido fondamento alla pedagogia. Essi poi, in generale (e sia detto segnatamente dei moderni) non formarono i loro concetti scientifici intorno a una lunga, persistente e ben elaborata esperienza fatta nella scuola. Non basta, per comporre una scienza pedagogica, il filosofo; occorre anche il maestro.

Comenio, Basedow e Girard, che furono filosofi e maestri, poterono offrirci esempi, rimasti preclari, di interi sistemi per l'insegnamento della lingua; ma non bisogna dimenticare che essi dedicarono buona parte della loro esistenza alla compilazione degli esercizi linguistici, che poi dovevano costituire la materia prima delle loro opere. Ed è bene altresì osservare che le nozioni d'ordine psichico, nei loro libri, non hanno il lusso ostentato di una dottrina, ma, viceversa, sono tutte legate, a rigor di logica, coll'insegnamento.

Soffermiamoci sull'argomento che è veramente interessante.

La scienza deve, soprattutto, formarsi nell'esperienza.

Ma che cos'è la scienza? Si può ritenere che sia il grado di sapere riflesso, a cui si perviene, collo studio, in un qualunque ramo dello scibile.

E come ha principio, come si forma? Allorchè le nozioni riguardanti un dato soggetto si riassumono in un concetto, che

tutte le riflette, si ha una nozione nuova, che è come il primo nucleo della scienza. Le nozioni dapprima erano empiriche, ossia si usufruivano separatamente, ognuna per lo scopo pratico che le era peculiare; concentrate in un unico concetto, esse acquistano un grado riflesso, grazie all'aver scoperto fra loro dei rapporti di omogeneità che tutte le lega.

Il concetto, così formato, non comprende solo le nozioni empiriche da cui è originato, ma tutte le altre, che colle prime hanno gli stessi rapporti; ond'è che, se viene applicato a nuove esperienze, si rende suscettibile di produrre e raggruppare sotto di sè nuove nozioni.

Se non che le nuove nozioni pure possono discoprire altri rapporti colle prime, le quali, alla lor volta, nel gran focolaio dell'esperienza, rivelerebbero, non prima avvertite, altre caratteristiche, comuni alle consorelle; per tal modo le une e le altre si associerebbero sotto un aspetto nuovo, integrandosi in un secondo concetto.

I due concetti, comprendendo la stessa famiglia di nozioni, hanno necessariamente dei rapporti anche fra di loro; ma nessuno dei due, logicamente, può avere in sè la virtù di svilupparli: occorre rituffarli nell'esperienza, perchè tali rapporti abbiano a dispiegarsi, dando luogo così alla formazione di un concetto più elevato, che chiameremo di secondo grado. Questo, nella sua capacità sintetica, oltrechè i primi due concetti, potrebbe riassumerne in sè altri dello stesso grado, che fossero per formarsi nelle successive esperienze.

Collo stesso procedimento con cui si è formato un concetto di secondo grado, se ne possono formare altri pari, i quali, col primo, potrebbero essere sintetizzati in uno di terzo grado; e così di seguito, progredendo per gradi e per estensione di rapporti.

Non tutte le nozioni di vario grado vengono sempre assimilate in altre di grado superiore; chè, al contatto dell'esperienza, spesso si opera fra di esse una specie di selezione per la quale alcune vengono spostate, altre modificate e altre ancora addirittura eliminate.

Nelle scienze esatte e di storia naturale le nozioni di vario ordine si ricompongono in una certa euritmia, e solo eccezionalmente possono subire modificazioni; talchè è dato usufruirle, quali sono, nelle continue elaborazioni dell'esperienza, condotte al fine di amplificare e perfezionare le scienze stesse. Ciò riesce men vero, in grado diverso, ove trattisi delle scienze di carattere speculativo.

Quivi i principi e i sistemi sono stabiliti e foggiati diversamente, a seconda della mente degli studiosi, salvo che vengano ripresi e continuati quelli maggiormente accreditatisi, in virtù di quella gran forza che è la tradizione, sempre benefica nel conservare, ma cieca nel resistere ad ogni movimento innovatore: onde le nozioni d'ordine speculativo non hanno fissa determinazione di grado e di rapporti, epperò si possono apprezzare in modo disparatissimo, fino, peranco, ad attribuir loro un valore negativo.

❧

Alla stregua delle brevi e schematiche considerazioni fatte intorno al sapere scientifico, la pedagogia ci si presenta, nella sua possibile struttura, assai complessa.

Sorta umilmente dal pratico svolgersi dei rapporti domestici e sociali, essa, in progresso di tempo, ricavava dall'esperienza le norme pratiche dell'educare; ma allorchè il fatto dell'educazione venne inteso come dovere sociale, si sentì il bisogno di determinare scientificamente lo scopo dell'educazione, la natura dell'educando, i mezzi dell'educare, i requisiti dell'educatore. Sono quattro termini che si distribuiscono in un vasto campo del sapere umano: epperò ardua doveva presentarsi e si presenta l'impresa di collegarli in rapporti di intima connessione, sì da infondere un saldo organamento a tutta la scienza pedagogica.

Si è bensì atteso alla formazione di una scienza generale dell'educazione, giovandosi di altre discipline grandemente progredite; ma la pedagogia, che dovrebbe essere scienza solo

in quanto sia trasformabile in esperienza, non ne ritraeva che scarso aiuto, poichè i concetti scientifici, con cui s'è venuta elaborando, non hanno, come già si è affermato, rapporti di logica e piena continuità colla pratica dell'educazione.

Gli è che la pedagogia, nella sua parte scientifica, si è concepita all'infuori dell'esperienza, o con dati insufficienti, che questa poteva fornire; essa, al contrario, che è disciplina efficientemente pratica, doveva, da un'esperienza insistente, laboriosa e illuminata, elevarsi alle norme pratiche dell'operare e poscia addentrarsi nel nimbo della scienza per raccogliersi, assimilarsi in quei concetti che per potenza sintetica si rendessero maggiormente atti a tutta comprenderla.

Cavare, adunque, i concetti scientifici dall'esperienza; ma per essere poi, come s'è detto, applicati alla esperienza stessa, sia perchè la fecondino, sia perchè, nella prova, rivelino la loro virtualità, si modifichino, se del caso, si temprino, si rinvigoriscano.

Ma come riavvicinare i concetti scientifici all'esperienza?

Per rispondere degnamente alla domanda, che è importantissima, fa duopo che rientriamo nell'argomento dell'insegnamento della lingua.

Si sa che i concetti costituenti la psicologia pedagogica si riferiscono così alla lingua, come, in senso più largo, a tutta la pratica dell'educazione. Or fu dimostrato, sia pur brevemente, com'essi, per il modo con cui sono intesi, non abbiano, coll'esperienza linguistica, una relazione logica e diretta di causa ed effetto, di premessa e conseguenza, di ragione e di pratica. Non attinti all'esperienza, istituiti sui dati generici della psicologia, non poterono sviluppare, dalla loro intrinseca essenza, le ragioni che avvolgessero tutto l'insegnamento linguistico e lo determinassero in modo da condurlo alle più pratiche particolarità.

In qual maniera, adunque, potremo trarre i concetti psicologici dall'esperienza, per poi applicarli all'esperienza stessa, quale regola suprema e garanzia del suo ulteriore sviluppo?

L'insegnamento della lingua, per quanto possa, nella pratica generale, palesare molti difetti, non è al suo primo stadio, giacchè intorno ad esso si dettarono molte norme, tra le quali non mancano quelle che rispondono anche a buoni concetti psicologici, sebbene isolati. Sono norme ormai accolte, se non sempre seguite, queste : che l'apprendimento della lingua si inizi colla conversazione ; che colla sola imitazione mal si insegna a comporre ; che si tragga dalla realtà l'istruzione linguistica ; che questa si renda utile alla pratica della vita ; che l'alunno deve rendersi massimamente attivo nell'apprendere per ricavare il maggiore e vero profitto dall'istruzione ; che coll'insegnamento della lingua, e specialmente della composizione, si deve mirare ad educare l'animo degli alunni... e via dicendo.

Queste norme e altrettali, le quali tutte si possono riguardare come nozioni o concetti di un grado intermedio, sarebbero sufficienti a dare un vero fondamento all'insegnamento della lingua? Da un esame attento ed esteso fatto su di esse, si può ricavare tanto da dover rispondere negativamente.

E allora? E allora, fedeli al nostro assunto, ridiscendiamo al campo dell'esperienza per comparare le norme alle pratiche linguistiche che si svolgono sotto la loro guida, escludendo, quindi, quelle affatto empiriche che, non essendo convenientemente elaborate, offrirebbero troppo facile gioco alla nostra critica.

Facciamoci a considerare, ad esempio, la lettura. Si deve concentrare in essa l'insegnamento della lingua, oppure riguardarla come la sede, nella quale si rielaborano esemplarmente gli elementi linguistici già insegnati? Vi sono norme particolareggiate tanto per l'un partito, quanto per l'altro ; ma come stabilirne il valore, se non le giudichiamo alla stregua rigorosa di un concetto psicologico?

La dettatura è pure regolata da norme, che la vogliono indirizzata a scopi ortografici, ideologici, linguistici : ma chi è chiamato a trattarla come parte integrale dell'insegnamento

della lingua non deve chiedersi, anzitutto, quale sia la sua ragion d'essere, per stabilirne poi i limiti e l'indirizzo?

Già s'è veduto come l'insegnamento oggettivo, che è stato trattato ampiamente in tutti i modi, manchi ancora di quella determinazione, che soltanto da un esame strettamente psicologico può derivare.

E la composizione, che pure è oggetto di tante cure da parte di trattatisti, è forse stata ben definita nei suoi caratteri fondamentali? Si deve essa iniziare dopo una lunga preparazione sugli elementi, o deve aver vita subito accanto agli elementi stessi? Quale parte deve avere l'imitazione nei suoi svolgimenti e quale la ricerca degli alunni? Sotto quali forme trattarla e a quali scopi indirizzarla? A queste domande e alle molte altre che potrei fare sull'importante argomento, non si può rispondere se non ricorrendo alla psicologia, la quale sola può rivelarci la ragione di tutto quanto vogliamo sapere.

Ma qualunque sforzo noi facessimo per risalire dalle nozioni pratiche alle norme e da queste alla ragione psicologica, non varrebbe a toglierci da quella penosa incertezza che invade l'animo di chi, dovendo giungere a una meta e non conoscendo la strada, deve camminare alla ventura o, tutt'al più, valersi di indicazioni vaghe e malsicure. Io ritengo per fermo che non si possa dare un sicuro fondamento all'insegnamento della lingua, se non ricorriamo a un esame accurato di quel grande emporio dell'esperienza vissuta, che è la lingua stessa. Nella lingua, invero, sono raccolti necessariamente tutti gli elementi coi quali dar vita a un insegnamento compiuto e ben organato: dai suoi aspetti sarà possibile trarre le parti dell'insegnamento; dal suo fondo etico saremo guidati a scoprirne e chiarirne lo scopo: dal modo di estrinsecarsi vedremo rilevarsi le forme letterarie, logiche, grammaticali e lessicologiche; dal suo modo di formarsi, saremo indotti a ricercare i mezzi e i procedimenti coi quali dare svolgimento a tutto l'insegnamento.

Ma un esame così fatto non può compiersi senza usare lar-

gamente dello spirito di ricerca e di senso filosofico. La lingua è la traduzione fedele del pensiero, come il pensiero è lo stesso fenomeno psichico che si determina obbiettivamente nella mente. Onde, comparando il fenomeno psichico al pensiero, e il pensiero al suo documento, che è la lingua, tenteremo di affrontare il grave compito, a cui ci siamo accinti.

Nella psiche degli educandi, presi in qualunque età e in istato normale, troviamo sempre un fondo di acquisizioni costituite come in una massa organica: acquisizioni incipienti, o in via di formazione, o già sufficientemente formate, le quali, allorchè si obbiettano nella mente, entrano in composizione e in combinazione fra di loro, si elevano ai diversi gradi della generalizzazione e dell'astrazione, rientrano in tutti gli strati del pensiero per la legge di casualità, di successione, di simultaneità, di somiglianza, di sintesi e antitesi, ecc. La massa psichica è tutta soffusa in un'atmosfera di sensazioni, che in parte l'alimentano e sempre l'assecondano nella sua multiforme attività.

Posto che, come osservammo, il fenomeno psichico si determini in guisa da divenire oggetto dell'attività mentale, ossia pensiero, e che il pensiero si traduca nel linguaggio, in questo appunto dovremmo noi trovare raffigurate le acquisizioni psichiche, allo stato e al grado a cui siano pervenute.

Ma se nel linguaggio, che è diverso a seconda della coltura di chi parla, le acquisizioni psichiche sono rappresentate in una gradazione svariatissima, nella lingua, invece, che è l'espressione più alta del sapere comune, esse sono già rassodate in contesti compiuti, nei quali è dato rintracciare la storia della loro formazione.

Da una parte, adunque, considereremo nel linguaggio degli educandi le acquisizioni entro una data sfera di probabilità, per rilevarne lo stato e il grado; dall'altra le raffronteremo con gli organismi compiuti della lingua, per istabilire ciò che

si deve fare al fine di continuarne, nel modo più efficace, lo svolgimento. Punto di partenza è il linguaggio; punto d'arrivo, la lingua: il procedimento che intercorre si desume dal modo con cui le acquisizioni si sono venute esternando nell'uno e nell'altra.

Delineato per tal modo il campo in cui deve svolgersi l'azione pedagogica, questa sarà tosto diretta a riattivare le acquisizioni psichiche in quanto hanno di formato, chiarirle e svolgerle in quanto sono in corso di formazione, promuovere le incipienti, far rampollare le nuove, e tutte poi ampliare, raccordare in bell'armonia, perfezionare, per elevarle ai diversi gradi e piegarle a un'attività più intensa e più multiforme. Ed è bene che anche le sensazioni vengano scosse o prodotte affinchè agiscano come stimolo all'attività psichica, e tutta la compenetrino per alimentarla.

Ma diversa è l'azione che si spiega per riattivare le acquisizioni in quanto sono formate, e quella che mira a dare svolgimento alle acquisizioni in quanto sono in corso di formazione.

Trattandosi di ciò che è già formato, lo si applica al conseguimento di un fine: trattandosi, invece, di ciò che è in corso di formazione, lo si riattiva solo in se stesso, per il suo ulteriore sviluppo, e non mai per farne un'applicazione qualsiasi. Si ha, insomma, nel primo caso, una attività psichica prevalentemente spontanea, che solo chiede di essere eccitata e guidata; si ha, nel secondo caso, un'attività che si corrobora in sè per divenire elemento di future applicazioni ed è, perciò, di carattere prevalentemente riflesso.

Per chiarire il nostro pensiero addurremo un esempio. Un fanciullo narra, con diffusi particolari, l'arresto di un ladro e la sua traduzione in prigione. I concetti e i rapporti che possono intrecciarsi in una piccola narrazione di questo genere, (come già s'è mostrato nella composizioncina riportata nella prima parte di questa trattazione, capitolo II), sono tali da formare indubbiamente quel che noi chiamiamo, per analogia, un organismo: organismo psichico, mentale, linguistico.

Gli elementi che compongono questo organismo, dato che sia il prodotto psichico di un fanciullo, sono necessariamente allo stato rudimentale : il fanciullo, invero, non può avere una nozione molto evoluta del diritto di proprietà, del dovere di rispettare la proprietà altrui, dell'imperio della legge che tutela i diritti dei cittadini, della magistratura investita del potere di punire le infrazioni alle leggi, del carattere che ha una condanna, con tutte le sue conseguenze. Ma non basta : se le idee sono povere, il loro concatenamento è debole, le espressioni linguistiche, di conseguenza, si contengono nelle forme più semplici, la sintassi giunge appena alle sue prime relazioni...

Tutte queste nozioni, evidentemente, pur appartenendo ad un unico organismo, devono essere singolarmente oggetto di ulteriore attività, affinchè si svolgano e si affinino quali elementi di futuri organismi, in grado diverso più ampi, più complicati, più perfezionati.

Or qui l'azione pedagogica, determinantesi nell'insegnamento, deve bipartirsi per provvedere separatamente all'educazione spontanea dell'alunno e a quella riflessa o analitica. Senonchè quest'ultima vuol essere riguardata diversamente, a seconda dell'oggetto a cui si rivolge. Se consideriamo il fenomeno psichico nella sua sostanza, nelle forme in cui si esplica, nelle leggi del suo sviluppo, avvertiamo tosto la necessità di suddividere, in ordine a questi elementi, che spiegano di lor natura un'attività riflessa, quella parte dell'insegnamento che è diretta a coltivare le acquisizioni psichiche in corso di formazione.

Ma non basta : collo studiare la natura del fenomeno psichico e del suo modo di svilupparsi (studio da compiersi mercè una disamina accurata della lingua) noi possiamo agevolmente ricercare e determinare il fine, i procedimenti e i mezzi dell'insegnamento. E invero, come poter determinarli colla sola scorta dell'esperienza empirica? Sarebbe mai possibile, ad esempio, convincersi, al solo lume di essa, che alle acquisizioni applica-

bili in organismi si debba dar tosto svolgimento? E dato che ciò si faccia, quale via potremo seguire e quali mezzi apprestare se non conosciamo la struttura e le deficienze delle acquisizioni stesse?

E un'ultima parte dell'insegnamento accoglierà in sè direttamente o indirettamente i risultati dell'attività spontanea e riflessa, ricomponendoli in organismi che siano il prodotto di un'attività resa gradatamente autonoma.

L'opera nostra, intesa alla determinazione compiuta di un insegnamento della lingua, deve tutta rannodarsi intorno a una direttiva unica: in qual modo? Se l'insegnamento viene riguardato soltanto nelle sue pratiche od anche attraverso alle norme che lo devono regolare necessariamente, il metodo, a rigor di logica, vale per una data pratica, per una data norma e si riduce quindi a esercitare un compito parziale, a tener le veci di speciali procedimenti: ciò spiega l'abbondante germogliare di metodi, a denominare i quali sembra che le espressioni del vocabolario non bastino più. Ma noi, fedeli alle premesse fatte sul modo di costituire un insegnamento della lingua, abbiamo voluto salire dall'esperienza alle norme, all'attività mentale, al fenomeno psichico (mantenendo però sempre stretto raccordo fra i punti del percorso), appunto per comprendere in un concetto unico tutta la vasta materia, e potere, colla scorta dello stesso, rielaborarla fino ai più minuti particolari.

E che mai può essere questo concetto, essenzialmente operativo, se non il metodo, tanto comprensivo quanto ampia fu la concezione di un insegnamento della lingua? D'altronde, son parecchi i filosofi che considerano il metodo come l'applicazione della scienza; e nei caso nostro è più che mai metodo, anzi è metodo veramente didattico, perchè applica, all'educazione degli uomini, non già la lingua, ma il suo insegnamento, che da noi è inteso appunto come scienza.

Pertanto il metodo, che per lo innanzi distingueremo coll'appellativo di didattico, dovendo investire tutta la materia linguistica e determinarla compiutamente, avrà l'ufficio:

1° di ripartire l'insegnamento della lingua secondo i diversi caratteri che presenta l'attività psichica.

2° di segnarne il fine ultimo, a cui abbiano a rannodarsi i secondari, scoprendolo nel linguaggio stesso, ove sono espresse le massime determinazioni del fenomeno psichico;

3° di metterne in rilievo le forme;

4° di ricercare i mezzi più appropriati per isvolgerlo;

5° di tracciare i procedimenti in relazione alle parti, al fine, alle forme, ai mezzi dell'insegnamento, e dare armonia al tutto.

Ognuno di questi oggetti del metodo verrà trattato separatamente, in modo che ogni ramo dell'insegnamento della lingua sarà svolto secondo il fine, le forme, i mezzi, i procedimenti.

II.

Composizione spontanea.

SOMMARIO. — Relazione tra il fenomeno psichico, il pensiero e il linguaggio: la realtà psicologica nell'insegnamento della lingua. — L'attività spontanea mentale tradotta nel linguaggio: composizione spontanea, suoi caratteri e modo di svolgerla.

Allorchè il bambino si presenta alla scuola primaria, possiede già un linguaggio alquanto sviluppato; un linguaggio povero, se si vuole, con stiracchiature di senso, con iscorrettezza di sintassi, ma nel quale sono intessuti organismi sotto tutte le forme del dire: egli espone, narra, descrive, domanda, risponde, invita, prega, esclama, comanda, loda, rimprovera; esprime desideri, dubbi, timori e speranze; lancia frizzi e invettive; ammanta con arte la finzione e la menzogna; sa colorire con garbo la celia, la metafora, l'ironia... e altro ancora sa fare il bambino.

Che se dal linguaggio risaliamo al pensiero, alle origini del fenomeno psichico, ci è dato di indagare come si svolge tutto il procedimento, per effetto del quale le espressioni si sono prodotte, più o meno organicamente, nel linguaggio.

Chi pensa o parla o comunque opera intorno ad un oggetto, vi è certamente indotto da una causa, o, per usare l'espressione herbartiana, da un interesse: curiosità di conoscere, conoscenze vive e intime che ci attraggono, simpatia o ripugnanza, sensazioni piacevoli o dolorose, senso di giustizia, persuasioni profonde, forti passioni ecc. sono gli agenti; che più o meno associati, più o meno prevalenti, suscitano e dirigono il fenomeno psichico.

Non tutti gli agenti psichici, che costituiscono l'interesse, si traducono, per il caso cui danno luogo, nel pensiero, come pure non tutti i pensieri vengono espressi nel linguaggio : parte degli uni e degli altri sono e rimangono, per dir così, gli oscuri, ma pur sempre pregiati collaboratori di quella parte di attività, che viene, invece, a chiarirsi nella parola.

Valga un esempio. Un fanciullo, in un impeto d'ira, percuote a sangue un compagno. Alle grida disperate di costui, egli è preso subitaneamente dal rimorso, forse, certo dalla paura, e già lo accascia la visione triste e rapida di tutti i guai di una punizione severa.

Tosto pensa al modo migliore di rimediare al male, e, rivolgendosi al compagno, in atto supplichevole gli dice : *Non gridare, per carità. Ti chiedo scusa mille volte. Vieni, vieni con me a lavarti alla pompa vicina. Vedrai, ti pulirò ben bene. Non dir nulla ai miei genitori. Farò tutto quello che vorrai. Scusami...*

Evidentemente, le sensazioni dolorose che lo hanno colpito; i sentimenti che lo hanno dominato; i pensieri che lo hanno indotto al proposito di rimediare al male, anzichè fuggire; e i molti, dai quali ha sommariamente trascelto quelli da esprimere per calmare il compagno, se possono essere tutt'insieme intuiti, non furono però espressi, nè in gran parte avrebbero potuto esserlo, data la forma suggestiva del breve e concitato discorso. Che se, in luogo di una preghiera, il fanciullo stesso od altri narrassero obbiettivamente il fatto, riuscirebbero bensì a tratteggiare nella parola molti altri elementi psichici, ma non mai a compiere l'impresa, che solo dal filosofo può essere tentata, di rendere nel linguaggio tutto il fenomeno psichico, che si è svolto nei due attori dell'episodio doloroso.

Nell'essenza stessa del fenomeno psichico, d'altronde, si può riscontrare la ragione per la quale esso debba spiegare un'attività ben maggiore e alcunchè diversa da quella che viene poi a riprodursi nel linguaggio.

Il fenomeno psichico, in rapporto col linguaggio, si può rassomigliare all'albero, il quale produce il frutto colla sostanza stessa con cui si nutre e si costituisce; ma mentre, per un verso, diversifica dal suo frutto, per un altro verso non trasmuta in esso che una parte della sua poderosa vitalità.

Ma come non si può concepire il frutto senza l'albero, non dovrebbesi poter concepire il linguaggio all'infuori del fenomeno psichico: epperò come coltiviamo l'albero per dare vitalità al frutto, e a questo dedichiamo solo le cure che valgano a svilupparne la germinazione e a preservarlo dai danni esterni, così dobbiamo coltivare il fenomeno psichico per derivarne il linguaggio, dedicando a questo soltanto le cure necessarie che valgano ad esplicarlo nelle sue forme e a preservarlo dagli errori di ogni genere.

Come conseguenza strettamente logica delle nostre considerazioni, noi dobbiamo volere che gli esercizi linguistici, e segnatamente quelli che sono rivolti ad eccitare l'attività spontanea dell'alunno, siano effetto di un interesse convenientemente destato nei fanciulli e frutto di un fenomeno psichico svoltosi in tutta la sua pienezza. In ciò appunto consiste quella *realtà psicologica,* a cui accennai, parlando della composizione, verso la fine del primo capitolo, nella prima parte di questa trattazione: è quella realtà in cui si concentrano e si fondono tutte le conoscenze insieme agli elementi razionali ed etici, e che sola può dare, quindi, un contenuto di verità e di succo educativo a tutto il linguaggio.

Le composizioni per imitazione letterale, quelle desunte dai libri di lettura sotto forma di riassunti, i pensieri da compire, isolati o concatenati in composizioni, le molte dettature di concetti non prima svolti, la maggior parte degli studi mnemonici, compresi quelli di storia e geografia, se talora si possono usare, non incolgono però in pieno nella realtà psicologica, perchè mirano alla lingua, poco al pensiero, e debbonsi perciò ritenere, in tesi generale, difettosi e antieducativi.

Pertanto ci sia lecito concludere che gli esercizi linguistici,

specie di composizione, debbono, come principio fondamentale, rispecchiare in sè quella realtà psicologica, di cui essi sono o possono essere la logica derivazione.

❧

Nel capitolo precedente si è già dimostrato che debbasi intendere per attività spontanea e per attività riflessa. Veramente, dato il compito dell'educazione, tutta l'attività dell'alunno vuol essere per lo meno eccitata e non potrebbe, quindi, rivestire il carattere di spontaneità. Ma non ho trovato un'espressione migliore per indicare quell'attività per la quale i concetti, che esistono potenzialmente nella psiche, vengono risuscitati, plasmati e associati per il conseguimento di un fine.

E appunto esprimendo i concetti della sua attività spontanea, il fanciullo si mette in grado di narrare un fatto, descrivere persone, animali, luoghi e cose, sostenere dialoghi ed anche esporre direttamente i suoi pensieri intorno a un dato oggetto.

È però vero che egli non saprebbe sempre scegliere i concetti più appropriati all'argomento, ordinarli, esprimerli convenientemente nel linguaggio: a ciò fare è necessario che egli sia esercitato e guidato da una mente esperta. Ora l'esercizio, il quale, eccitando l'attività spontanea di un alunno, lo guida a scegliere, a ordinare, ad esprimere i suoi concetti intorno ad un argomento, è da noi chiamato *composizione spontanea* ed è una parte, la prima, dell'insegnamento della lingua.

Ma qual è il costrutto di una composizione spontanea?

Anche qui, a costo di eccedere in pedanteria, vogliamo chiarire il nostro pensiero con un esempio.

Un fanciullo ha già sviluppato in sè il sentimento primigenio del possesso. Dal danaro si sente allettato e sa commisurarne il valore agli oggetti che desidererebbe acquistare. Sa

pure che il danaro abbisogna per vivere, e si immagina lo stato penoso in cui si trova chi non ne ha. Che deve poi pensare di una persona misera, la quale smarrisce il piccolo gruzzolo che possiede? Per simpatia, che è un altro sentimento primigenio, desidererebbe certo che lo ricuperasse. Egli, del resto, ha anche il concetto dell'obbligo morale di restituire ciò che non è nostro. Ma la restituzione non vien fatta? Biasimo al ricettatore. Ma questi vien scoperto, denunziato, costretto alla restituzione e... punito. È ciò che meritava, concluderebbe il fanciullo, animato dal senso di giustizia.

Tutti questi concetti, che certo giacciono nella mente allo stato potenziale, vogliono essere analiticamente svolti in una prima fase dell'esercizio, allo scopo di applicarli poi a un fatto concreto. Con ciò veniamo a suscitare nell'animo degli alunni quell'interesse che da noi fu detto, con espressione più comprensiva, *realtà psicologica.*

E come poi applicare i concetti generali che si son svolti? Ecco, a un dipresso, una traccia che si può seguire nella seconda fase del lavoro:

Sapete di qualche persona che abbia smarrito del denaro? È povera o ricca? donna o uomo? Una donna, adunque, povera, vedova, madre di tre piccini. E come aveva denaro, se era tanto povera? Ah, l'aveva avuto da persona benefica o meglio dalla Congregazione di Carità. E in allora dove l'avrà smarrito? Sulle scale, sotto il porticato della Congregazione, oppure in istrada. E fu ritrovato? Da chi? E chi l'ha trovato lo restituì tosto? No? Ah, il mariolo che tentò di tenere il danaro non suo! Ma come fu scoperto? Eh, l'avevano veduto a raccogliere da terra un borsellino tutto sdruscito, aprirlo, guardarvi dentro e... fuggire. Fu però riconosciuto e quando si seppe della disgrazia toccata alla povera vedova, fu denunciato, costretto a restituire il danaro e punito.

Svolti così, con una serie di induzioni, gli elementi della narrazione, si deve rivestire questa della sua forma definitiva, conducendo gli alunni a raggrupparla successivamente in pe-

riodi, secondo l'ordine cronologico dell'accaduto. È questa la terza fase dell'esercizio, la fase veramente risolutiva. Tralasciamo di riprodurre la composizione, riuscendo ad ognuno facile di ricostruirla cogli elementi indicati.

In una quarta fase, la composizione, che sarà stata sufficientemente ripetuta dagli alunni, dapprima per periodi isolati, poi nella sua forma definitiva, si potrà riprodurre per iscritto (in prima classe solo negli ultimi mesi) mediante dettatura, autodettatura di uno o più periodi per volta, od anche dell'intero contesto.

La composizione esposta potrebbe avere proporzioni e struttura diverse a seconda della capacità degli alunni che son chiamati a trattarla. È dessa un esempio di narrazione; ma il procedimento tenuto per isvolgerla potrebbe valere, salvo varianti, anche per la descrizione, la lettera, il dialogo.

Precipuo carattere della composizione spontanea dev'essere l'uniformità di esposizione. L'apprendimento della lingua, invero, è tutto fondato sull'imitazione. Questa si esplica nel miglior modo, allorchè le espressioni linguistiche sono il prodotto dell'attività psichica ed effetto dell'abitudine, che si forma colla ripetizione. Cambiando facilmente espressione nell'esporre una composizione, meno si ripete e meno si imita; più si divaga e più incertezze si inducono nella lingua e nel pensiero. Far esprimere con forma precisata ciò che è stato svolto nella mente dell'alunno è, insomma, il modo più sicuro per identificare i concetti nelle parole e imprimersi gli uni e le altre nella memoria. Pertanto, l'insegnante che voglia ottenere i migliori effetti dalla composizione spontanea, avrà cura di prepararla scritta, per giovarsene come di guida sicura.

Nessun altro esercizio di lingua ha l'efficacia imitativa della composizione spontanea, perchè nessun altro, come essa, si volge immediatamente al concreto, facilitando l'apprendimento della lingua d'uso.

La composizione spontanea, dato il principio psicologico su cui si fonda e il carattere imitativo della sua esposizione, può

e deve aver svolgimento fin dai primi mesi della prima classe, e in tutte le classi in grado diverso.

Di questa parte dell'insegnamento si tratterà, sotto aspetti diversi, nei capitoli successivi e segnatamente nell'ottavo, ove si mostrerà come gli elementi della composizione si svolgano variamente, a seconda della forma letteraria a cui partecipano.

III.

Gli insegnamenti elementari. Nozioni.

SOMMARIO. — Gli elementi costitutivi del linguaggio: sostanza e nozioni; forma e azioni; ragioni e logica grammaticale. — Elementi e conoscenze: indole astratta degli elementi e indole applicativa delle composizioni. — Nozioni e applicazione parziale di esse nel linguaggio d'uso: come siano norme dell'operare e come possano rivestire carattere morale. — Nozioni fisiche: criteri di scelta e *metodo ciclico*. — Fine delle nozioni. — Utilità. — Grado. — Estensione nelle nozioni naturali. — Id. nelle nozioni delle funzioni organiche. — Id. nelle nozioni industriali. — Nozioni morali collegate a tutta l'attività educativa.

§ 1°. Gli elementi linguistici.

Determinata la natura della composizione spontanea, meglio si comprende come, allato a un esercizio in cui ha larga parte l'attività spontanea dell'alunno, si svolgano altri esercizi nei quali la sua attività sia d'indole riflessa. Le nuove acquisizioni psichiche, quelle allo stato iniziale e tutte le altre che, se anche sufficientemente formate, si devono pur sempre ampliare, perfezionare e variamente applicare, richiedono uno studio elementare, analitico, in cui l'empirismo dell'esercizio deve necessariamente accompagnarsi colla sua ragione d'essere in grado diverso.

Nella psiche, come nel linguaggio, che ne è un'emanazione, noi riconosciamo due elementi costitutivi, semplici nella loro genesi : la sostanza e la forma ; ciò che esiste e le sue modificazioni; la parte statica e la parte dinamica. L'uno è dato dalle *nozioni* di tutto quanto esiste realmente o idealmente ; l'altro dallo stato di ciò che esiste, dalle sue modificazioni, in una parola, dalle *azioni*.

Ora non v'è chi non ammetta a priori che in un programma integro e razionale di lingua debbano figurare, accanto e parallelamente alla composizione spontanea, due altri sistemi di esercizi, diretti a svolgere rispettivamente i due elementi costitutivi della lingua : un sistema di nozioni sostanziali, voglio dire, a cui si colleghi direttamente il fine di tutto l'insegnamento, e altresì uno di azioni, che rappresenti gli svariatissimi e mobili atteggiamenti della sostanza, dando luogo alle prime formazioni del pensiero e del linguaggio.

Ma l'estrinsecarsi della sostanza nella forma e il successivo determinarsi dell'una e dell'altra in nuovi elementi, avviene secondo una legge, in ordine alla quale possiamo condurre gli alunni a ricostruire gradatamente il linguaggio nei suoi elementi logici e grammaticali : ed ecco un terzo sistema di esercizi elementari, intesi, questi, come la formazione graduale e logica del periodo, ossia come propri e veri esercizi linguistici, da cui sia dato ricavare, a suo tempo, quel tanto di teorico che serva di guida al sicuro e retto uso della lingua.

Si vedrà in seguito come le nozioni si suddividano in fisiche e morali, e le azioni a seconda dello scopo specifico che ci proponiamo nello svolgerle : logico e linguistico.

Giova chiarire succintamente l'intento e l'importanza delle tre parti dell'insegnamento elementare.

Anzitutto son dette di insegnamento elementare, perchè tendono all'elaborazione di elementi. Dall'esame delle cose si sale alle nozioni sostanziali; da azioni effettivamente eseguite o rievocate all'evidenza si astraggono o si vengono a integrare le idee che le rappresentano; dal linguaggio vivo si ricavano le leggi di sua formazione e le regole per l'uso delle singole espressioni.

Gli elementi sono, insomma, di loro natura e considerati nei loro risultati, l'effetto di generalizzazioni e di astrazioni. Essi nutrono e rafforzano i concetti potenziali, molti dei quali ven-

gono usufruiti nei rilievi del concreto, ossia nelle composizioni spontanee. Per lo svolgimento di queste, infatti, si applicano al concreto conoscenze già formate, com'ebbi a dimostrare; per lo svolgimento delle tre parti dell'insegnamento elementare, invece, la conoscenza è lo scopo e vuole perciò essere ordinata, precisata, identificata nelle espressioni e formata in continuazione e in relazione alle preesistenti.

Beninteso che alla determinazione delle conoscenze corrisponde la determinazione degli elementi linguistici, sì che il loro perfezionarsi è concomitante e vicendevole. Sotto questo riguardo non sarà mai abbastanza raccomandato che gli esercizi elementari vengano svolti con cura e consolidati colla ripetizione, se si vuole che raggiungano il loro scopo di apprestare elementi ben elaborati alla formazione definitiva della lingua.

Apprestare elementi, dissi, e non mai rivestire la forma di composizione, come si vorrebbe dai più. Già procurai di rendere evidente il carattere concreto e applicativo della composizione, e il carattere astratto e conoscitivo dell'elemento. Il confondere l'una coll'altro riesce di nocumento ad entrambi. La massima del sensismo che nulla si produce nella psiche che non sia entrato per la così detta porta dei sensi, governa ancora la didattica tradizionale, in guisa da far credere che la composizione debba avere la sua unica sorgente nelle nozioni di cose. Credenza rovinosa, questa, che fu ed è di grave contrasto ad una formazione razionale e sintetica dell'insegnamento della lingua, il massimo problema della didattica.

Ma converrà che, come già si fece per la composizione spontanea, si accenni alle principali caratteristiche onde vanno singolarmente contrassegnate le tre parti dell'insegnamento elementare, allorchè si tratterà di ciascuna di esse in particolare.

§ 2°. Le nozioni in genere.

Ciò che esiste realmente o idealmente costituisce senza dubbio il fondo del linguaggio. E di che parlare, invero, se non di ciò che esiste? Tuttavia ben difficilmente, per non dire mai, tutte le nozioni, che ci formiamo intorno a un ente, vengono usufruite ed espresse nel linguaggio d'uso. Può darsi, invece, che di esse si faccia un'esposizione ordinata; ma in questo caso avrebbero valore per sè stesse, e non quello che loro deriverebbe, se fossero singolarmente applicate a un dato oggetto.

Il vero è che nella mente vi son tanti nuclei sostanziali o nozioni quanti sono gli enti pensati; ma nel linguaggio d'uso le nozioni vengono denominate per essere presentate sotto l'uno o l'altro dei tanti aspetti di cui sono suscettibili.

Si può parlare del sole per dire che risplende o che gira intorno alla terra; della virtù per pregiarla nella condotta di qualcuno; di un aratro per notarne le deficienze; ma quante conoscenze non si avrebbero intorno agli oggetti dei quali si parla! Sarebbero esse certamente numerosissime nella mente di qualunque persona; sarebbero poi d'ordine più elevato, e financo di un valore puramente scientifico, in quella di una persona colta.

Le nozioni costituiscono, insomma, la coltura della mente, dove esse stanno e si riattivano come norme dell'operare. Sotto questo rispetto le possiamo considerare come il frutto e l'essenza di tutta l'educazione, sia spontanea, sia metodica; donde il valore grande che assumono come oggetto d'insegnamento.

Si deve però osservare che le nozioni, se aprono un campo vastissimo alla nostra attività, non hanno sempre in sè la virtù di condurci a operare conformemente agli interessi della vita individuale e sociale. Si possono conoscere le norme della igiene e tuttavia contravvenirvi; si può essere esperti in un'arte e vivere oziando; si può essere edotti dei modi e dei vantaggi

molteplici del risparmiare e, al contrario, divenire spensierati dissipatori dei nostri averi. È necessario che le nozioni siano applicate per il benessere proprio e sociale; è necessario che la loro applicazione venga intesa come dovere imprescindibile; è necessario, insomma, che esse si trasmutino in quella *realtà psicologica*, per la quale solo possono divenire convinzione cosciente, che move a risolutamente operare secondo i principi della morale.

Ora appunto, le nozioni, le quali movono ad operare in conformità al dovere, sono d'indole morale; esse compenetrano della loro essenza tutte le altre e le informano ad applicazioni utili, nel senso più vero della parola.

Ma per quanto le nozioni morali siano intimamente legate a tutte le altre giusto il concetto dell'unità psichica, per il loro carattere specifico e l'ufficio generale che esercitano possono essere oggetto di un particolare insegnamento, che appelleremo appunto di *nozioni morali*. Tutte le altre, siano ricavate dal mondo sensibile o siano d'indole prettamente razionale, dovremmo raccogliere sotto il loro stesso appellativo generico di *nozioni;* senonchè, fra queste, le nozioni del mondo sensibile acquistano un particolare rilievo per la loro estensione e il carattere scientifico che possono assumere; onde, lasciando che le nozioni d'indole razionale si svolgano occasionalmente nell'insegnamento della lingua, daremo svolgimento alle fisiche con apposito insegnamento, detto appunto di *nozioni fisiche*.

Le nozioni fisiche e morali sono indirizzate ad un compito essenzialmente educativo, e non possono essere interamente subordinate alle esigenze dell'insegnamento linguistico.

È bensì vero che esse si riversano frammentariamente nel linguaggio d'uso: è, in certo modo, la sostanza del pensiero che, con una parte di sè, dà luogo al *sostantivo*. I grammatici, che appellano *sostantivo* il nome, con o senza aggiunti determinativi, usano un termine molto appropriato, in quanto nel *sostantivo* si riflette sempre una porzione di sostanza.

§ 3°. Nozioni fisiche.

Con quali criteri sceglieremo le nozioni da apprendere e con quale indirizzo le insegneremo?

Premettiamo che intorno alle nozioni, segnatamente le fisiche, vi è tutta una letteratura, che dal libercolo si estende al vero trattato; ma, a farlo apposta, essa, in generale, si accorda in un'unica tendenza: nel trattare, cioè, esaurientemente un solo oggetto per volta, senza tener conto della misura con cui la nozione dev'essere pòrta e dei legami che necessariamente incontra, per le sue qualità e la sua funzione, con altri oggetti.

È bensì vero che, a guisa di correttivo, si va, da qualche cattedra, insegnando, per le nozioni fisiche, il *metodo ciclico*, il quale consisterebbe appunto nel riprendere in esame gli stessi oggetti, man mano si procede nelle classi, allo scopo di approfondirne sempre più la conoscenza; ma con ciò, se si viene in parte a graduare la misura della nozione, ben poco si cangia nella pratica seguita comunemente di impartire le nozioni intorno a oggetti presi singolarmente.

Il *metodo ciclico*, invero, è appunto una di quelle norme, di cui abbiam fatto cenno, le quali, in assenza di un concetto psicologico che le assorba e le disciplini, si sono formulate sotto la designazione pomposa di metodi, per provvedere a determinate esigenze della pratica didattica. Epperò, se, come norma, contiene indubbiamente una verità, esso la rivela tuttavia imperfettamente, poichè bada bensì a una graduazione progressiva della nozione di un oggetto, ma non pone però i termini della sua utilità e dei suoi estesi rapporti colle nozioni di altri oggetti.

E noi, conseguenti alle considerazioni svolte intorno alle norme che diventano metodi, tenteremo di cercare nella psicologia il principio che assorba in sè, non solo il *metodo ciclico*,

ma tutti gli altri che pullulano nel campo accessibilissimo delle nozioni.

❧

Una nozione si deve acquistare in quanto possa riuscire utile; e riesce veramente utile, ove divenga elemento di attività psichica, vôlta al fine educativo. Or questo fine, come si dimostrerà in apposito capitolo, è essenzialmente compreso nella tendenza indefettibile *alla conservazione propria, a quella sociale, in cui si concreta il concetto di giustizia, e alla benevolenza.* Giudicare quali nozioni siano più utili in ordine a tale tendenza e, tra le più utili, quali siano più urgenti; determinare il grado in cui vogliono essere svolte in ragione della capacità e dei bisogni dell'alunno; stabilirne l'estensione, ossia il gruppo o la specie o la classe di oggetti o di fenomeni dai quali si debbono trarre per essere elaborate, è quanto si può ritenere sufficiente per fissare i primi termini di un programma per l'insegnamento delle nozioni.

a) *Utilità.* — Anzitutto, la scelta delle nozioni in ordine alla loro utilità ed urgenza. Nella prima istruzione, ad esempio, è utile far apprendere agli alunni le cose più note della persona, della scuola, della casa e le cure più necessarie che debbono usare a se stessi; ma, oltrechè utile, è urgente che essi riconoscano dapprima gli oggetti scolastici personali e ne usino convenientemente, e siano eccitati con arte persuasiva ed anche con qualche avvertimento energico a mantenersi sempre puliti nella persona e negli abiti.

In una fase alquanto progredita dell'istruzione è certo che le nozioni riferentisi alle professioni, alle industrie, all'economia, al commercio, impartite con ben intesa misura, riescono utili; senonchè quelle attinenti all'igiene, in quanto provvedono direttamente ai bisogni della conservazione personale e sociale, sono da considerarsi, non solo utili, ma pure urgenti, e vogliono perciò nei programmi un posto di precedenza sulle altre.

Sarà utile, nell'istruzione elementare, il conoscere le pietre da costruzione, quelle d'uso più comune e i combustibili minerali; utilissimo il conoscere i minerali che offrono la materia prima a industrie locali; saranno pressochè inutili, al contrario, le nozioni sui minerali, dei quali l'uso non fosse ben noto o dovesse riuscire di scarso interesse.

È solo apparentemente utile l'apprendere la geografia dalle carte, ritraendo di un paese la figurazione, i sistemi oro-idrografici, i molti nomi di monti, fiumi e città, mentre sarebbe veramente utile, anzi necessario a una fondata conoscenza della geografia fisica e descrittiva, il determinare gradatamente e insistentemente il rapporto di grandezza fra il territorio reale e quello rappresentato nel disegno geografico, per ispingersi poi, come a nozione massima e sintetica, ai gradi di longitudine e di latitudine. Questi, infatti, anche se calcolati con misure metriche, valgono a indicare le vere proporzioni di un territorio rispetto alla Terra, gli orari in vigore presso le diverse nazioni a seconda del meridiano adottato, la situazione di un paese rispetto al clima e perciò stesso alla sua produzione agricola, le lunghezze delle vie e delle ferrovie, le distanze approssimative da uno ad un altro punto del globo, ecc. [1]).

b) *Grado*. — Ma una nozione, ritenuta utile, può essere insegnata o troppo superficialmente o troppo diffusamente, non in rispondenza alla capacità e ai bisogni degli alunni: occorre pertanto di stabilirne la misura o il grado.

Pensano taluni, al riguardo, che si possa anche anticipare l'insegnamento di nozioni superiori all'intelligenza dell'alunno, nella considerazione che, in progresso di tempo, abbiano a produrre i migliori effetti. È questa un'illusione e insieme un

---

1) Nei programmi governativi delle classi IV, V e VI non è compresa la nozione dei meridiani e dei paralleli che gli alunni possono benissimo intendere e applicare. L'ommissione dimostra che l'insegnamento delle nozioni in genere, e di quelle di geografia in ispecie, viene tuttora considerato con criteri empirici.

errore psicologico. Le nozioni anticipate rimangono radicate nella mente colla loro impronta primitiva, ossia con tutte le scorie lasciatevi da un'elaborazione imperfetta, e difficilmente si riesce, anche con uno sforzo di riflessione, a riobbiettivarle in modo che riacquistino tutto il loro valore. In verità, però, non vi sono nozioni anticipate, se non allora che si traducono forzatamente in un verbalismo mnemonico: nel maggior numero dei casi, invece, si tratta, non di anticipare, ma di dare umili inizi a nozioni, che sono destinate a ricevere ulteriori svolgimenti in successivi periodi di istruzione. D'altronde, dato che per legge generale le stesse nozioni si determinano gradualmente in tutto il corso dell'istruzione, non vi è ragione così di invocare un *metodo ciclico*, come di parlare di *anticipazione*, laddove vuolsi solo stabilire il grado delle nozioni in relazione al profitto vero che gli alunni ne possono ritrarre.

Un esempio: Se nella prima istruzione si intende impartire la nozione intorno al pane, ci limiteremo a dirne il nome, di che cosa è fatto, se è fresco o raffermo, come lo si guadagni con fatica e come perciò non lo si debba sprecare. Che se volessimo tosto insegnare agli alunni tutto il processo di macinazione e di panificazione, essi perverrebbero bensì a ripetere parole ben raccomandate alla memoria, ma con tutto ciò non riuscirebbero ad acquistare, intorno al pane, nozioni vere e profittevoli. Anzi, l'apprendere per sola imitazione ciò che dovrebbe essere soprattutto il prodotto della riflessione, mentre pregiudica, come s'è detto, il senso delle nozioni anche per l'avvenire, viene a determinare una specie di sofferenza intellettuale, la quale, al pari delle sofferenze fisiche (una gran differenza, invero, io non la vedo) lascia tracce di svigorimento e di tutte le imperfezioni derivanti da un automatismo irrazionale.

In un secondo e terzo grado d'istruzione, la nozione del pane potrebbe estendersi alle diverse specie di farine, ai cereali da cui queste provengono, al mugnaio che macina la farina, al fornaio che cuoce il pane, al valore nutritivo di questo e alla maggiore o minore sua bontà.

Nei gradi successivi, amplificandosi la nozione sempre più, si verrebbe a studiare e a praticare, ove siavi un campicello sperimentale, la coltivazione dei cereali colle norme più moderne, ad esaminare la convenienza e il modo di secernere e impiegare i diversi componenti della farina, ad indicare le cure da usarsi e le norme igieniche da seguirsi nell'impasto e nella cottura del pane, a spiegare i vantaggi che offrono le cooperative di macinazione e di panificazione.

I primi gradi delle nozioni intorno al pane sono rispondenti al bisogno di tutti gli alunni, poichè tutti ne mangiano e sono perciò del pari interessati di conoscerlo e di valutarne il costo; ma i gradi successivi, come quelli che riguardano la tecnica della coltivazione dei cereali, della macinazione e della panificazione, si rendono veramente utili soltanto a quegli alunni che vivono in località agresti, dove gli abitanti coltivano i cereali e le famiglie si fabbricano il proprio pane.

Nello stesso modo parleremo ad alunni principianti degli indumenti, denominandone i principali e mostrando le cure che si devono usare per non isporcarli, macchiarli, sgualcirli, strapparli. In un secondo periodo si potrà, in aggiunta, far cenno delle diverse qualità di stoffa, dipendenti dalla materia prima, di cui sono intessute, e del modo con cui il sarto appresta gli abiti.

In un terzo periodo si descriverà tutto il procedimento per il quale dalle materie prime si passa alle successive trasformazioni che esse subiscono fino a diventare tessuti, poscia indumenti, facendo rilevare di questi il pregio, il valore, la varietà.

Fin qui la nozione è tale, per la sua indole puramente *descrittiva*, che si può ritenere ben graduata ai bisogni e all'intelligenza di tutti gli alunni indistintamente. Ma procedendo nell'istruzione si daranno norme pratiche, e possibilmente sperimentali, sulla tosatura degli ovini nelle regioni montane, sulla coltivazione e prima lavorazione del lino e della canapa, laddove questi prodotti crescono in abbondanza, sull'alleva-

mento dei bachi da seta e la coltura dei gelsi, laddove si praticano generalmente, sulla filatura e tessitura, sulla coloritura e la stagionatura delle stoffe nelle località dove queste industrie fioriscono.

c) Estensione. — Come una nozione non riesce veramente utile se non è ben graduata all'intelligenza e ai bisogni degli alunni, così non può essere ben graduata se non si estende a tutti gli elementi che la rendono pienamente e praticamente efficace.

Circa l'estensione da dare alle nozioni, due casi tipici ci si presentano: o l'oggetto del nostro studio è *naturale* e, in questo caso, oltre gli elementi propri distintivi, raduna in sè necessariamente tutti quelli delle classificazioni a cui appartiene; o l'oggetto è *artificiale*, e in allora gli elementi che si sono accomunati e trasformati per comporlo, non hanno fra di loro che rapporti di associazione e di successione, epperò non necessari l'un all'altro. Ond'è che per dare estensione alla nozione intorno a un oggetto *naturale* adotterèmo un procedimento diverso da quello a cui si conformerà una nozione intorno a un oggetto *artificiale*.

Esaminiamo il primo caso, quello in cui l'oggetto sia *naturale*.

Se, ad esempio, presentiamo una ciliegia per farne rilevare gli elementi, non riusciremmo certo a dare della buccia e della polpa un'idea che possa estendersi alla buccia e alla polpa della mela, della pera, del fico e dell'arancia. Non altrimenti avverrebbe se ne mostrassimo il nòcciolo; chè non riusciremmo a generalizzarne l'idea, se non a patto di mostrare nel contempo il nòcciolo di altri frutti, e se, come seme, non fosse paragonato ad altri semi non difesi dal nòcciolo. Se non che, volendo noi comprendere sotto la comune denominazione di *frutti* soltanto quelli che hanno buccia, polpa e seme, verremmo ad escludere dal novero gli altri che, come la noce, la castagna e la nocciuola, son difesi dal guscio. E parimenti l'ap-

pellativo di *frutti* sarebbe mutilato nel senso ove non fosse esteso a significare, oltre quelli mangerecci, polposi o secchi, anche i selvatici, come la ghianda e la castagna d'India.

Vi sono, adunque, *frutti* dapprima; poi *frutti mangerecci* e *selvatici;* fra i mangerecci, i *polposi* e i *secchi;* fra i polposi, come fra i secchi, gli individui colle loro denominazioni, distinti secondo le varietà.

Ma non basta. Rilevàti in un dato frutto gli elementi che pure si estendono al gruppo, alla specie e al genere, bisogna ricercare in esso quelli che sono suoi propri e che perciò lo distinguono da altri frutti. Così, se la ciliegia ha comune con altri frutti, in modo più o meno esteso, la buccia, la polpa, il nòcciolo del seme e il picciuolo, ha per caratteri propri a tutte le sue varietà la forma tondeggiante e relativamente piccola, la buccia levigata e sottile, il nòcciolo piccolo, liscio e bianchiccio; ma poi si distingue nelle stesse varietà per la grossezza maggiore o minore, per la forma sferica o soltanto tonda e leggermente solcata, per la buccia rosso-gialla o interamente rossa, per la polpa carnosa o sugosa, dolce o dolcigna o acidula, dando luogo ai sotto-appellativi di ciliege *ampolline, carnose, marasche,* ecc.

Or qui si affaccia il quesito: si devono impartire le nozioni fisiche su oggetti presi per lo più singolarmente, oppure sur un numero conveniente di oggetti dello stesso gruppo, della stessa specie ed anche dello stesso genere?

Una massima assoluta, al riguardo, non si può stabilire: a seconda del grado di istruzione degli alunni, una nozione può avere inizio dall'individuo o dalla varietà o dal gruppo o dalla specie o dal genere; ma qualunque sia il punto di partenza, essa deve poi, o determinarsi nei gradi inferiori è negli elementi propri dei singoli individui, o estendersi alle classificazioni superiori allo scopo di sintetizzare in sè gli elementi studiati, o compiere alternativamente l'una e l'altra delle due funzioni. Infatti, se si ricercano negli oggetti gli elementi comuni per formare le classi maggiori, si viene a generalizzare,

ossia ad associare gli oggetti per le loro somiglianze; se si ricercano gli elementi proprî di classi minori o di singoli oggetti, si viene a particolareggiare, ossia a distinguere gli oggetti per le loro differenze. Ma per il progresso della conoscenza, come non è possibile generalizzare senza aver prima determinato gli elementi omogenei, così non è possibile determinare gli elementi differenziali, senza aver prima, in qualche modo, generalizzato; onde le due funzioni si combinano in un'alternativa continuata, mercè la quale la nozione si estende, si rafforza, si integra. E che è questo alternarsi di funzioni se non il modo stesso con cui si forma la scienza? Non abbiamo noi detto che questa appunto si costituisce mercè il continuo divenire dei concetti già elaborati nell'esperienza e che all'esperienza ritornano per riassorbire gli elementi vitali del loro ulteriore e progrediente sviluppo?

Accennato al modo con cui le nozioni si estendono, duopo è, per rispondere al quesito propostoci, che si ricerchino i limiti entro i quali esse si devono svolgere per rispetto al grado d'istruzione dell'alunno.

Riprendiamo in esame l'esempio dei frutti, cercando anzitutto il punto di partenza della nozione.

In quale stato trovasi detta nozione nella mente di alunni, che si affacciano appena alla prima istruzione? Nel loro linguaggio, in questo gran documento del sapere esperimentato, ci sarà dato di rilevare com'essi, chi più, chi meno, a seconda delle circostanze in cui ciascuno è vissuto, conoscano già i frutti più comuni, e di qualcuno anche le varietà, distinguendo i mangerecci dai selvatici, quelli di sapore dolce da altri di sapor aspro o amaro, il guscio dei frutti secchi dal picciuolo e dalla buccia dei frutti polposi, il seme racchiuso nel nòcciolo dai semi incuneati nel torsolo, e così via.

Ma tutti questi elementi, a ben osservare, sono tuttora in uno stato empirico, non accomunati, cioè, per le somiglianze, non distinti per le differenze, ed imperfettamente espressi nel linguaggio: talchè si può affermare che la nozione, mancando

di unità e di consistenza, non sia peranco e veramente formata e soddisfi appena ad esigenze pratiche della vita di un fanciullo.

Orbene: se gli alunni conoscono empiricamente i frutti più comuni con molte loro particolarità; se, d'altro canto, non sanno rilevare convenientemente le relazioni che esistono fra gli elementi a loro noti; se, di conseguenza, parlano di questi elementi con inesattezze o non ne parlano affatto, ragion vuole che in una prima lezione: 1°, si abbiano a presentare tutti i frutti che possono conoscere, come il *noto* dal quale si deve partire; 2°, che si proceda a classificarli, cominciando dalla classe più ampia che possa comprendere tutti i *noti*, per discendere gradatamente alle classi minori, alle varietà e ai singoli individui; 3°, che in ciò fare gli elementi della nozione vengano ben ordinati e precisati nel linguaggio, affinchè si imprimano sistematicamente nella memoria razionale dei fanciulli.

La nozione sui frutti si presenta con elementi così sensibili e notori, che ben tosto si delinea nelle classificazioni di vario grado e si determina nelle differenze che distinguono i singoli individui. Potrebbesi più tardi estendere alle piante fruttifere, al loro allevamento e innesto, là dove i frutteti costituiscono una forte risorsa economica; ma non converrebbe mai, in nessun caso, di spingerla fino a riconoscere nei frutti i caratteri più intimi che dànno luogo alle classificazioni scientifiche della botanica.

Similmente alla nozione sui frutti, si possono trattare tutte quelle che presentano elementi facilmente classificabili, come sarebbero gli animali domestici, gli insetti, gli ortaggi, i cereali, ecc., riservandosi, più tardi, di risalire a quegli apprendimenti che mettano gli alunni in grado di cavare dalle prime conoscenze un pratico profitto.

Ma dalle nozioni intorno agli aspetti delle cose naturali differiscono quelle sui fenomeni a cui le cose stesse si collegano. Un fenomeno, invero, segue tutto un processo che si svolge in parecchie fasi e ci si manifesta solo negli effetti più sensibili. E siccome non è mai isolato nella sua azione, ma si alimenta e si corrobora con altre forze, duopo è che queste ben si conoscano per poterlo convenientemente studiare e comprendere.

Fra le nozioni d'igiene, che s'impartiscono nei primi gradi dell'istruzione, sono comprese quelle riguardanti specialmente la funzione dell'organismo umano, e cioè l'alimentazione, la respirazione e il moto. Più tardi, però, come ultimo grado, le nozioni impartite vengono a raccogliersi e ad ordinarsi in nozione unica del processo organico, che è quello della vita. Ed ecco, a larghi tratti, in qual modo.

Perchè si dimagra? E quando si dimagra, dove se ne va la carne che riveste abbondantemente il corpo? Come e perchè si ingrassa? E le unghie e i capelli, che si tagliano e crescono in frequente alternativa, da dove traggono il materiale per ricostituirsi? Ah, sì : il corpo consuma e si ricostituisce continuamente; consuma e si rifà delle perdite subite perchè è vivo. Si badi però : la materia che consuma si trasforma, ma non cessa d'esistere; la legna brucia, producendo calore, ma si trasforma in cenere, in fumo, che è materia incombusta, e in acido carbonico. Anche i tessuti del nostro organismo, consumando, lasciano colare i detriti nel sangue venoso che, movendo da tutti i punti dell'organismo, scorre lento in piccioli canaletti, che si riuniscono in altri di proporzioni maggiori; questi, alla lor volta, si immettono in due grosse vene, dette *cave*. Osservate le vene sulle vostre mani, sulle braccia; osservatele nei vostri compagni : sono di color violaceo... Ma non è ancora il momento che se ne parli. Diciamo piuttosto in che modo ripariamo alle perdite nel nostro corpo; come da ma-

gro esso diventi grasso; come, in una parola, si possa rimaner vivi... Ah! si deve mangiare, ossia alimentarsi. Perchè e in qual modo?

Apprestati così i preliminari della lezione, questa ormai si fa entrare nel suo procedimento esplicativo, giovandosi di tavole e di modelli anatomici, possibilmente al naturale, per mostrare gli apparati della digestione, della respirazione e della circolazione del sangue. E si spiega come avviene la masticazione degli alimenti e la loro trasformazione nel ventricolo, le cause più comuni dell'indigestione, il passaggio dell'impasto alimentare nell'intestino, dove esso viene assorbito dai vasi capillari nella parte succosa ed espulso nel resto. Il succo assorbito penetra nelle vene *cave*, dove si mescola col sangue venoso. Questo viene addotto al cuore e dal cuore spinto nei polmoni, dove si purifica per essere risospinto al cuore e distribuito per tutte le parti del corpo. È questo il sangue *arterioso*, così chiamato perchè scorre nelle *arterie*. Ecco l'arteria *aorta;* eccone le diramazioni che portano il sangue in ogni parte dell'organismo per riparare e rinvigorire i tessuti che, come abbiam detto, consumano continuamente. Toccatevi i polsi, così; toccatevi ai lati della gola, alle tempie, presso il cuore: ne sentite i battiti regolari? È il sangue arterioso che fluttua a ritmo eguale...

E come funziona il cuore, questa doppia pompa che regola la circolazione del sangue? Come i polmoni? Esaminiamone i modelli al naturale o le tavole che li rappresentano...

Ma la purificazione del sangue avviene per mezzo della *respirazione*, che è poi un'incessante alternativa di combustioni operate dall'ossigeno. È questo grande agente trasformatore la causa di tutte le fermentazioni, tra le quali è tipica, perchè ha molta analogia colla purificazione del sangue, quella del mosto torbido che dà luogo al vino limpido...

E, giunti a questo punto, come non parlare dell'acido carbonico che si sviluppa dalla combustione, e di altri gas nocivi che possono inquinare l'aria, rendere affannosa la respi-

razione, corrompere di conseguenza il sangue, prostrare l'organismo, quando pure, agendo più intensamente, non l'abbattono? E come non insistere nel mostrare i vantaggi di abbondanti e frequenti abluzioni, che sgombrano bocca e orecchi e occhi e tutti i pori della pelle da ogni sudiceria ed eccitano la circolazione del sangue, favorendo il ricambio di materiale nei tessuti organici? E questo ricambio non aumenta beneficamente col moto, colle passeggiate, colla ginnastica, col lavoro, conferendo tonicità, elasticità e vigore a tutto l'organismo? E come ignorare che i movimenti esagerati, gli sforzi, insomma, consumando rapidamente i tessuti messi in azione, producono una quantità eccessiva di detriti spurii, che le vene, rese turgide, non riescono a smaltire e vi ristagnano, perciò, alterano il sangue, lo intossicano, cagionando febbri infettive con effetti, talvolta, letali?..

Ecco, in conclusione, la nozione della *funzione del corpo*. Essa è la sintesi di altre nozioni, quali *l'alimentazione, la respirazione, il moto*. Queste, alla lor volta, sono, ciascuna, sintesi di nozioni empiriche apprese nei primi anni di scuola.

Ma si noti che, a spiegare compiutamente, efficacemente la *funzione del corpo*, concorsero altre nozioni, che si suppongono svolte in precedenza e in un grado sufficiente per essere utilmente assorbite: il fenomeno dell'assimilazione e disassimilazione nei tessuti non deve essere più nuovo, almeno nella sua espressione più semplice; la distinzione del sangue venoso e arterioso si sarà già resa familiare; il fenomeno della combustione e della fermentazione si sarà già dimostrato negli esempi del fuoco nella stufa, della pasta lievitata del pane, del mosto che bolle, del latte che coagula col caglio, delle molte sostanze soggette a fermentare e che vengono preservate dall'azione dissolvente dell'ossigeno...

La funzione del corpo è dessa una nozione che si possa, come quella sui frutti, tosto classificare? Dal punto di vista della coltura elementare, no: chè, se anche fosse sviluppata in un intero processo ,sarebbe appena al suo primo stadio; e sarebbe

classificabile solo che si confrontasse colla funzione vitale di altri esseri, per cavarne le caratteristiche differenziali. Ma se ciò si facesse si sconfinerebbe dal campo elementare per entrare in quello prettamente scientifico della biologia.

Tuttavia, per analogia, si potrà, occorrendo, estendere la nozione vitale del corpo umano a quella degli animali più utili, nell'intento di cavarne le norme igieniche per il loro allevamento.

Nelle nozioni di carattere *industriale*, come si è detto, gli elementi si associano non necessariamente e si trasformano ad arte, pur non essendo escluso che alla trasformazione possano concorrere anche fenomeni fisio-chimici. A differenza degli elementi organici che sono trasfusi nell'unità della funzione naturale, quelli delle nozioni industriali si possono separare facilmente, ben riconoscere in sè e persino elaborare a parte nel momento stesso in cui si apprestano. Dalla qual cosa deriva che il procedimento di un'intera nozione di carattere industriale può risolversi in tante altre nozioni isolate quante sono le fasi a cui soggiace nel passare dall'origine della materia al prodotto definitivo.

Nell'industria serica, ad esempio, l'allevamento dei bachi, la trattura della seta, l'incannatura, l'abbinatura, la filatura, l'orditura, la tintura, la tessitura, la conoscenza diretta delle stoffe seriche possono formare oggetto di altrettante nozioni isolate. Anzi, se nella prima istruzione può convenire di dare una conoscenza generica di tutto un procedimento, in progresso di tempo ogni fase si determina sempre più, si specializza in guisa che si rende necessario di isolarla dalle altre e studiarla separatamente. Ciò contrasta pienamente col procedimento delle nozioni naturali, le quali, come s'è veduto, dapprima si presentano slegate nei loro elementi, e poi man mano si concentrano nelle classificazioni e nei viluppi di una funzione organica.

§ 4°. Nozioni morali.

Siamo d'avviso che nelle scuole primarie le nozioni morali, escluse quelle che si legano alle istituzioni civili, non debbono formare l'oggetto di speciali e regolari lezioni. Esse, infatti, come quelle nelle quali si accoglie tutta l'essenza educativa dell'insegnamento, compenetrano tutta l'attività scolastica, divengono norme dell'operare, in ogni occasione, assodandosi nelle abitudini degli alunni, si rendono praticamente dimostrative negli esercizi di lingua e segnatamente di composizione; financo nella ginnastica si volgono a fortificare la volontà degli alunni e a suscitare in essi quel sentimento della collettività che da certuni, di mente superficiale, è riguardato, a torto, come il compressore di ogni energia individuale e il fomite di istinti guerreschi.

Ma se non sono oggetto di lezioni apposite, le nozioni morali debbono tuttavia figurare ordinatamente e razionalmente in un buon programma didattico, come indice dell'indirizzo educativo di tutto l'insegnamento.

Inutile diviene ricercare l'*utilità* e il *grado* delle nozioni morali, poichè e l'una e l'altro si commisurano a tutta l'attività educativa, nella quale appunto le nozioni stesse si diffondono. Tuttavia importa di ricercare in qual modo le nozioni si estendono e si collegano in tutto il processo dell'insegnamento.

A mostrarlo, meglio che considerazioni teoriche, valga qualche esempio:

Uno dei massimi concetti in cui si riassume il compito dell'educazione è che l'educando venga dall'*autorità* condotto a esercitare la *libertà*, ossia a sottrarsi gradatamente all'*autorità*, rendendosi sempre più atto a far da sè. È la *progressione decrescente* del Raineri; è ciò, insomma, che, con termine strano, venne poi detto dal Siciliani l'*autodidattica*, e che noi più modestamente esprimiamo nel motto: *abituare l'alunno a far da sè.*

Ora, in quali maniere un concetto così essenziale si può tradurre nella pratica della scuola? In molte e svariatissime, dalle più modeste, in apparenza, a quelle più vitali.

Ecco un fanciullo che, a casa, invece del solito compito scarabocchio, è incaricato di osservare, per poi scriverne o riferirne a voce, quali ingredienti la mamma fa entrare in una minestra, in qual modo si prepara un caffè od una camomilla, quali frutti od ortaggi sono ammucchiati sui banchi di un fruttaiolo, quali gli oggetti esposti nelle vetrine di un droghiere, di un salumiere. Nello stesso modo egli viene indirizzato a pulirsi da sè, a spazzolarsi gli abiti, a lucidarsi le scarpe, a mettere in ordine una stanza, a riaccomodare il proprio letto, a levare una macchia dagli abiti, ad attaccarsi un bottone... Senza avere la pretesa di insegnargli il lavoro manuale, può a casa, un alunno un po' maturo, costruire un metro di qualsiasi materia con le sue divisioni; un metro e un decimetro quadrati con cornice di legno e divisioni in fili assicurati a chiodini; un decimetro cubo e un parallelepipedo pari al decimo di $dm.^3$ in creta o in cartone; pure in creta o in legno può costruire una cassetta o un vaso nei quali, a scuola, coltivare fiori e altre pianticelle... Non domandiamogli, per carità, lavori perfetti, ma esigiamo che siano il prodotto delle sue mani. E il nostro fanciullo, di quando in quando, viene pure mandato in peregrinazione per visitare cose e località interessanti, edifizi pubblici, lapidi e monumenti, tutto quanto, insomma, fosse stato oggetto di studio nella scuola.

Ma non basta. La scuola vuol essere considerata come una piccola società, che ha un suo governo, che ha leggi proprie, che funziona sotto la protezione del maestro, ma tendendo a sempre più emanciparsene. Gli alunni eleggono un capo e i suoi coadiuvatori, i quali tutti hanno responsabilità disciplinari e didattiche in ogni momento della vita scolastica. Ad esempio, mancando momentaneamente od essendo altrimenti occupato il maestro, il capo-classe, aiutato dagli altri incaricati, assume la direzione dell'insegnamento, con facoltà di ri-

chiamare all'ordine e punire gli indisciplinati. I puniti possono sempre appellarsi a una specie di tribunale, del quale è a capo il maestro. Gli incaricati stessi vengono sottoposti al giudizio del tribunale qualora siano accusati di abusi o di altre colpe. A quale risultato possa condurre un tal modo di fare, si può intravedere da un episodio della vita scolastica di chi scrive, recentemente rammentatogli dagli amici. Rimase un giorno assente dalla scuola per malessere, senza aver modo di avvisarne il direttore. Ebbene, gli incaricati ressero la scolaresca in modo che il direttore non si avvide neppure dell'assenza: solo un collega carissimo, non vedendolo, entrò nel pomeriggio nella sua classe, e, dagli alunni raccolti e intenti allo studio, ne apprese, con suo stupore, la... strana novella.

Non tutte le scolaresche sono ad un modo, ne convengo; ma è pure giusto affermare che il lavorio compiuto per suscitare negli alunni lo spirito di iniziativa, l'amore alla verità, la visione chiara del dovere e il sentimento della responsabilità, aveva fortemente operato sulle loro piccole anime.

Altri concetti massimi, che spiegano e rafforzano in certo modo quello dell'autonomia individuale e collettiva, si possono sviluppare nel campo dell'educazione. È degno di *libertà* colui che sa *obbedire* spontaneamente e sa *comandare*, usando il meno possibile di minacce e di punizioni: ne è degno perchè egli agisce evidentemente sotto l'impulso di un illuminato sentimento del dovere. Ma questo sentimento si feconda ognor più nella conoscenza graduale e ben fondata del *vivere sociale*, ove ai grandi benefizi, di cui ognuno gode, si contrappongono obblighi d'ogni maniera, e la simpatia, che tutti avvince, si traduce nell'amore operoso per i nostri simili, per la famiglia, per la patria. Ed ecco in qual modo tutti i massimi concetti morali vengono a raccogliersi e a integrarsi nei doveri di *conservazione*, di *giustizia* e di *benevolenza* ai quali appunto è raccomandato, secondo il nostro intendimento, il fine di tutta l'opera educativa.

Beninteso che il tutto si ripercuote e si rifonde efficacemente

nell'insegnamento e segnatamente negli esercizi di lingua. Quali e quanti siano le nozioni d'ogni ordine che si elaborano frammentariamente, occasionalmente in tutto il corso elementare per isviluppare gradatamente i concetti dei quali abbiamo fatto cenno, sarebbe troppo lungo a dire. Comunque, però, viene a dimostrarsi vero ciò che si dice delle nozioni morali, e cioè che non devono costituire un proprio e vero insegnamento, ma pervadere, per così dire, tutto l'insegnamento della scuola.

IV.

Gl'insegnamenti elementari.

Azioni.

SOMMARIO. — Carattere delle azioni: predicati nominale e verbale; modificazione di questo nei costrutti linguistici e per rispetto ai rapporti circostanziali. — Gli esercizi lessicologici e linguistici sulle azioni: modi e regole onde si devono svolgere. — Gli esercizi logico-grammaticali sulle azioni: convenienza di svo'gerli parallelamente a quelli linguistici; uso indifferente dei verbi regolari e irregolari; distinzione degli elementi logici e dei grammaticali nelle azioni. — Procedimento degli esercizi logico grammaticali sulle azioni: determinazione graduale e teorica dei modi, dei tempi, dei tipi di coniugazione; coniugazione meccanica. — Digressione sui tempi: come siano appellati in modo assurdo; i quattro tempi; le voci semplici e composte di uno stesso tempo; convenienza e ragione della riforma che si propone. — Modi e regole per isvolgere le azioni a scopo logico-grammaticale. — Scelta delle azioni. — Inizio dell'insegnamento. — Esercizi riepilogativi. — Esercizi logico-grammaticali.

§ 1°. Azioni a scopo linguistico.

Allorchè la sostanza, di cui abbiamo parlato, viene riattivata sotto i suoi aspetti, dà luogo alle prime formazioni, così del pensiero, come del linguaggio. Ma il riattivarsi di essa significa mettersi in azione; onde azioni sono appellate in genere, nel linguaggio, le espressioni che rivelano un aspetto qualsivoglia della sostanza.

Conviene, peraltro, distinguere aspetto da aspetto. Nell'esempio: *Il vetro è trasparente*, il vetro è sostanza e l'espressione *è trasparente* ne è un aspetto. L'azione, però, è tutta

espressa dalla parolina *è*, che afferma, e non dalla parola *trasparente*, che indica un attributo della sostanza, ossia un aspetto ad essa inerente. Diversamente, se consideriamo gli esempi: *Il cavallo nitrisce. - La legna arde. - Antonio fu punito*, scorgiamo tosto che l'azione è incorporata per intero nei tre aspetti di *nitrire, ardere, essere punito.*

V'è, insomma, fra l'aspetto semplicemente affermato nella sostanza e quello prodotto da azione della stessa, quella distinzione che i logici affermano, chiamando *predicato nominale* il primo (espresso da nome o da aggiunti del nome) e *predicato verbale* il secondo (azioni attive o passive).

Che se confrontiamo nelle proposizioni la funzione dei due predicati, noi rileviamo come quello verbale abbia ben altra estensione e importanza del confratello. Il predicato nominale, infatti, affermando l'esistenza di un attributo nella sostanza, fa ufficio di semplice constatazione; laddove il predicato verbale, esprimendo un'azione, si modifica a seconda di chi la compie, del tempo e del modo in cui si svolge. Nè basta: l'uno, per la sua natura statica, rappresenta un elemento che è insito nella sostanza, e però è circoscritto in sè o si determina in limitati rapporti con altri elementi; l'altro, per la sua natura dinamica, può invece suscitare una quantità di rapporti circostanziali, in virtù dei quali vengono indicati la forza agente, l'obbietto dell'azione, il punto da cui muove, il termine a cui è diretta, la causa che la sospinge, il fine cui mira, i mezzi, la materia di cui si vale, gli elementi con cui si accompagna, il luogo, il tempo, il modo in cui si svolge, ecc. ecc.

I miei alunni sono diligenti è un esempio con predicato nominale, scelto fra quelli che possono legarsi a qualche circostanza. Potremmo aggiungere, infatti, che *sono diligenti molto, in iscuola, o nell'esecuzione dei compiti*, e pochi altri elementi di natura simile. Diversamente accade in un esempio, in cui figura un predicato verbale. Il costrutto: *I miei alunni studiano*, può essere corroborato da buon numero di elementi circostanziali, tutti rampollanti dall'azione, per i quali l'esem-

pio verrebbe a ricostruirsi in una forma più evoluta, come questa: *Gli alunni studiano diligentemente la geografia per meritarsi una buona classificazione nei prossimi esami bimestrali.*

Se, adunque, le azioni si modificano fino a dare una determinata forma a tutto il costrutto in cui ciascuna entra; se ad esse si rannodano tutti gli elementi circostanziali di un costrutto, meno i pochi che sono i determinativi della sostanza, ragione vuole che siano oggetto di speciali cure, epperò vengano svolte metodicamente, mediante un particolare insegnamento.

Azioni, preferiamo dire, e non verbi, come sono denominate nelle grammatiche. La parola *azione*, invero, ha un significato esteso, che coglie così l'intimo svolgersi dell'attività mentale, come pure l'espressione linguistica in cui l'attività stessa si definisce e si compie; laddove la parola *verbo* considera, dell'azione, solo la materiale espressione, con tutti gli accidenti esteriori, che si risolvono nella coniugazione. Sarà, del resto, nostro precipuo intento quello di determinare il valore delle singole espressioni linguistiche alla stregua degli elementi ideologici da cui provengono, anche per altri insegnamenti, e segnatamente per quello logico-grammaticale.

Le nozioni, come si è detto, son vôlte all'educazione dell'intelligenza e si sminuzzano continuamente nel linguaggio, senza provvedere particolarmente alle sue molteplici forme. Le azioni, al contrario, come quelle che dinotano l'atteggiarsi svariatissimo della sostanza, mirano a sviluppare le forme più caratteristiche del linguaggio, e a determinare pur quelle che abbiamo denominato *rapporti circostanziali* e che più tardi, come espressioni linguistiche, chiameremo *complementi*, secondo l'uso più comune.

Ond'è che un insegnamento intorno alle azioni si svolge e si definisce interamente nella lingua e per la lingua. Trattasi,

con esso, di far corrispondere alle azioni pensate l'espressione propria di ciascuna, od anche di trarre dall'espressione l'idea che essa rappresenta. Si possono avere idee sufficientemente sviluppate, ma di cui, però, non è nota l'espressione linguistica; come si può essere in possesso di espressioni, delle quali si conosce imperfettamente il significato. Nell'un caso e nell'altro è necessario ravvicinare l'idea alla sua espressione, identificare, direi quasi, l'azione nella parola.

Senonchè un tal compito sarebbe comune a tutti gli esercizi lessicologici, ossia a quegli esercizi che son vòlti allo scopo di apprestare vocaboli al linguaggio. E certo, gli esercizi intorno alle azioni sono destinati precipuamente a insegnare il significato e l'uso di una classe di parole, che costituiscono la parte più cospicua della lingua e della sua morfologia. Ma siccome le azioni si rannodano a molti rapporti circostanziali, così il loro significato non può rilevarsi appieno, se non si dispiega in quei rapporti, dando vita a costrutti linguistici che hanno senso compiuto. Il conoscere le cause, gli effetti, i mezzi, i fini, i modi ecc. delle azioni concorre certamente a metterne in evidenza il significato e l'uso, fino, talvolta, a rendere inutile ogni spiegazione intorno alle parole che le esprimono. *Io uscirò* è un esempio che non può rivelare alcun significato della parola *uscirò;* ma se, amplificando l'esempio, i dicesse: *A mezzogiorno io uscirò dalla scuola per discendere in cortile a ricrearmi,* certo sarebbero non pochi gli alunni, pure delle prime classi elementari, che rileverebbero il significato di *uscire,* anche se la parola non fosse loro materialmente nota.

Gli esercizî sulle azioni acquistano poi maggior rilievo, se quelle che già furono oggetto di studio, vengono successivamente associate fra di loro o con altre note, formando un periodo e gradatamente due e più periodi con senso continuato. A questi esercizi di riproduzione e di amplificazione non bisogna però dare la forma di composizione, se si vuol evitare che le azioni si associno a molti altri elementi (tra i quali si

sperderebbero, sottraendosi all'attenzione dell'alunno) o si addensino nei costrutti in guisa da riuscire l'elencazione artificiosa e minuziosa di una serie di atti.

L'abbiamo detto: gli esercizi d'ordine riflesso eseguono un compito, che non è, nè deve essere quello assegnato alla composizione. Per essi non si può suscitare, se non in parte, quella *realtà psicologica* da cui deve esplicarsi la composizione. Tutta l'azione metodica, che si dispiega intorno alle azioni, si vale specialmente dell'intuizione dei fatti e della riflessione; ma questi due atti sono ristretti ad elaborazioni ideologiche e linguistiche e sono, perciò, ben lungi dal determinare negli educandi un vero e grande *interesse*, che li spinga a fare un'intera e organica esposizione circa un dato argomento.

Intorno a un insegnamento riguardante le azioni si fanno qua e là tentativi, i quali, tuttavia, si dibattono fra le prime incertezze e nulla hanno finora approfondito. E poichè abbiamo voluto farne una parte distinta di tutto l'insegnamento della lingua, crediamo opportuno riassumere i principî ai quali dovrebbe essere indirizzato:

1.° Gli esercizi sulle azioni, in quanto son vôlti a far conoscere una classe importantissima di vocaboli, hanno un fine lessicologico.

2.° Gli stessi esercizi, in quanto le azioni estendono il loro ufficio ai molti rapporti circostanziali e a quelli da cui sono esse stesse vicendevolmente legate, producendosi compiutamente in ampi costrutti, tendono a un fine essenzialmente linguistico.

3.° Si esercitano gli alunni in quelle azioni, e limitatamente a quei significati, che sono maggiormente utili e che hanno sufficiente probabilità di essere ben tosto acquisiti e usati nel linguaggio, considerato, questo, secondo il grado d'istruzione a cui gli alunni sono pervenuti.

4.° Le azioni da svolgersi negli esercizi saranno scelte nell'ordine seguente:

a) quelle già familiari all'alunno, ma che nella lingua

sono appellate con vocabolo affatto diverso da quello corrispondente del dialetto;

b) quelle il cui appellativo si rende facilmente noto all'alunno, ma delle quali conviene chiarire e ampliare il significato;

c) quelle nuove per il vocabolo e anche per il significato;

d) tutte le altre che, per essere sufficientemente note, non sono però oggetto di cura particolare, ma si possono tuttavia associare ad altre nei costrutti più ampi.

5.° Le azioni, denominate con vocabolo non noto e delle quali non si conosce o si conosce imperfettamente il significato, si debbono applicare singolarmente in esercizi, la varietà dei quali valga ad esplicare tutti gli aspetti del significato che si vuol chiarire.

6.° Agli esercizi sulle singole azioni, succedono alternatamente quelli intesi a raggrupparle e anche ad associarle con altre in ben graduati costrutti linguistici, dando luogo a periodi isolati, poi a due e più periodi a senso continuato.

Considerato, fin qui, l'insegnamento delle azioni per il fine linguistico a cui si indirizza, ci rimane ora di esaminarlo sotto l'aspetto logico-grammaticale, ossia attraverso alle trasformazioni a cui le azioni sono soggette nei costrutti della lingua.

§ 2°. Azioni a scopo logico-grammaticale.

L'insegnamento della logica-grammaticale, abbiamo detto, deve svolgersi *in propri e veri esercizi linguistici, da cui sia dato ricavare, a suo tempo, quel tanto di teorico, che serva di guida al sicuro e retto uso della lingua*. Ora gli esercizi sulle azioni, vôlte al fine logico-grammaticale, sono di compendio di questo insegnamento; senonchè ragioni di convenienza consigliano a svolgerli parallelamente e di conserva agli esercizi sulle azioni a scopo linguistico, di cui abbiamo sommariamente trattato.

Anzitutto, gli esercizi a scopo linguistico hanno per oggetto le azioni ritenute più utili nell'uso, ma che riescono meno familiari agli alunni nelle loro espressioni verbali. E poichè gli esercizi a scopo logico-grammaticale mirano a dar svolgimento alle azioni a seconda del loro modificarsi, ovvio è che in essi si applichino le stesse azioni svolte a scopo linguistico, per riaffermarne ed estenderne l'uso.

Sotto questo rispetto, gli esercizi logico-grammaticali sulle azioni si possono considerare come la ripetizione e il complemento degli esercizi linguistici, con questo in più che tendono a dar risalto alle relazioni e alle modificazioni che le azioni sopportano nei costrutti linguistici.

È duopo peraltro osservare che tali esercizi, per la loro importanza, non potrebbero tollerare un posto di successione tra le varie parti della logica-grammaticale, di cui tratteremo in appresso: essi, pur mantenendo una stretta parentela colle altre, devono seguire una propria direttiva, come un insegnamento che ha uno scopo a sè e un posto fisso nell'orario didattico settimanale.

Ma qui sorge un'obbiezione, che conviene tosto eliminare, come quella che tocca sostanzialmente l'indirizzo a cui devonsi informare gli esercizi sulle azioni a scopo logico-grammaticale. I verbi applicati con intento linguistico — potrebbero molti osservare — essendo scelti in ragione dell'uso che se ne deve fare, si modificano nella coniugazione regolarmente e irregolarmente, senza distinzione veruna. Ora come ammettere che nel corso inferiore si coniughino verbi irregolari? E se ciò si ammettesse, quale valore avrebbero le regole che governano i tre tipi di coniugazione?

L'obbiezione ha un sicuro appoggio nei programmi ufficiali, che limitano il primo insegnamento dei verbi ai soli regolari; ma non è men vero, perciò, che essa sia l'effetto di un pregiudizio, che ha sin qui reso arido, angustiato e inefficace tutto l'insegnamento logico-grammaticale.

Una lingua s'impara anzitutto coll'uso, il quale viene poi a

chiarirsi, a riaffermarsi, a estendersi mediante le regole. Prima la lingua, insomma, poi la sua teoria. Sarebbe mai possibile costringere il linguaggio d'uso entro i limiti di date regole? E nel caso nostro, sarebbe mai possibile che un alunno usi nel suo linguaggio i soli verbi regolari? Se ciò fosse, egli dovrebbe trascurare tutti quei verbi che, per essere comunissimi, si sono logorati e storpiati nell'uso, come : *essere, avere, stare, dare, fare, dire, rispondere, cadere, rompere, mettere*, ecc.

D'altronde non v'è chi, nel primo insegnamento, si valga di altra distinzione, per riguardo ai verbi, che non sia quella riferentesi alla loro maggiore o minore utilità e alla facilità o meno con cui gli alunni saprebbero comprenderne il significato.

Nel linguaggio d'uso, adunque, sia esso l'idioma italiano che gli alunni apprendono, sia il dialetto che liberamente parlano, entrano indifferentemente verbi regolari e irregolari; ma quel che più monta, è che vi entrano, si può ben dire, con tutte le forme della coniugazione.

Esaminiamo brevemente il linguaggio dialettale, che può essere comune agli alunni delle prime classi, e vi troveremo espressioni come queste : *Tonio non va a passeggio; noi vi andremo domani col nostro maestro; tu ci sei già stato* (molti dialetti non hanno il passato perfetto); *dammi la mia pallina; mia madre non vuole che giochi; io verrei a giocare se la mamma non mi sgridasse...*

Come si vede, nei pochi esempi, citati a caso fra i moltissimi che offre il linguaggio dei fanciulli, sono rappresentati verbi regolari e irregolari, in tutti i modi e tempi, con variazioni di numero e di persona.

Certo che non tutte le voci verbali sarebbero usate perfettamente dai fanciulli : ma qual è appunto il compito di un insegnamento a scopo logico-grammaticale, se non quello di riparare alle deficienze di forma che si riscontrano nel loro linguaggio? Tale insegnamento, anzi, dato il fine cui deve mirare e considerato come necessario complemento all'altro

che ha scopo linguistico, vuol essere iniziato fin dalla prima istruzione, e continuato per tutto il corso dell'istruzione elementare, salvo quelle lezioni dimostrative che si interpoleranno man mano negli esercizi per dare agli elementi logici e grammaticali una graduale e teorica determinazione.

Ma quali sono gli elementi logici e quali i grammaticali riferentisi alle azioni?

Se noi consideriamo le azioni in relazione al sostantivo, ai rapporti circostanziali e alle altre azioni che si trovano in uno stesso costrutto, ne riguardiamo gli elementi logici; se, invece, le consideriamo unicamente nelle modificazioni cui vanno soggette le voci che le esprimono, ne mettiamo in atto gli elementi grammaticali.

Nel processo dell'insegnamento gli elementi logici precedono quelli grammaticali, sia perchè i primi, derivando direttamente dai costrutti del linguaggio, ne conservano maggiormente il senso nelle successive determinazioni analitiche e sono perciò meglio intesi e profittevoli; sia perchè ai secondi è riserbato, più che altro, l'ufficio ristretto, e di sua natura teorico, di segnare le regole con cui i verbi si trasformano.

Del resto la preminenza della parte logica sulla grammaticale si spiegherà anche, e più, nelle altre parti della logica-grammaticale, come a suo tempo verrà ampiamente dimostrato.

Delineata così la ragione di un insegnamento delle azioni a scopo logico-grammaticale, ci rimane di accennare sommariamente al modo con cui deve essere posto in atto.

Si è già detto che gli esercizi, a cui esso dà svolgimento, saranno, in generale, la riproduzione di quelli già svolti a scopo linguistico. Così, se dapprima si cerca di dare all'azione una espressione sua propria, in seguito si curerà che l'espressione si modifichi secondo i vari atteggiamenti dell'azione. Al qual proposito è bene avvertire di non confondere i due

scopi, se si vuol evitare che l'esercizio linguistico degeneri in meccanismo verbale, e quello logico diventi un rifusorio di parole, che non hanno vita nel linguaggio.

Fin dalla prima istruzione, si riprodurranno gli esercizi linguistici già svolti, estendendoli alla terza e alla prima persona singolare, alla prima e terza plurale, alla seconda dei due numeri, sempre del tempo presente dell'indicativo. Non si indugerà molto in questo tempo, per passare sollecitamente alle voci del futuro e in seguito a quelle del passato perfetto (remoto), senza peraltro che per ogni verbo si dia passo a tutte le voci di un dato tempo, ma preferendo, invece, che una voce della stessa persona si riproduca nei tempi già resi noti. E poichè, come s'è constatato, tutte le forme logico-grammaticali sono già in atto nel linguaggio del fanciullo, estenderemo gli esercizi alle voci dell'imperativo, e, più tardi, alle più consuete del congiuntivo e del condizionale.

Nel fin qui detto noi possiamo già ben scorgere un breve programma degli esercizi logico-grammaticali sulle azioni per la prima classe; ma in esso abbiamo pure posto le basi di un programma per tutto il corso dell'insegnamento. In un secondo periodo, che potrebbe corrispondere alla II classe, riprendendo l'insegnamento, lo si estenderebbe sempre più, dando maggior risalto alla formazione dei tempi presente, passato e futuro dell'indicativo e dell'unico dell'imperativo; abbozzando il presente composto (passato prossimo) e coltivando qualche altra forma del congiuntivo, per metterla in consonanza con quelle del condizionale.

In successivi periodi di scuola l'insegnamento si estenderà alle voci composte di tutti i tempi, a tutte le voci semplici del congiuntivo e del condizionale; poi alle voci composte degli stessi; e giungerà, man mano, a inquadrare i tempi secondo le regole della coniugazione e nell'ordine stesso con cui si sono venuti abbozzando. Solo nella fase risolutiva di ciascun periodo, e per breve tempo, la coniugazione si restringerà ai soli verbi, allo scopo di farne passare molti nel suo congegno

e dare agli esercizi quella rapidità che vale, per dir così, a meccanizzare le regole nell'uso. Qui, e soltanto qui, appare la parte veramente grammaticale degli esercizi sulle azioni.

E appunto negli ultimi periodi di tempo (corrispondenti alle classi III e superiori), l'insegnamento, pur continuando nel suo ufficio esercitativo, vuol essere inframmezzato da lezioni, che lo dichiarino e lo raggruppino a seconda dei tempi, dei modi e dei tipi di coniugazione.

Si darà dapprima l'idea di un'azione *vera*, la quale viene semplicemente *indicata*, distinguendola tosto da una che si *comandi* o si *esorti* o si *preghi* di compiere: negli esercizi si farà sempre più risaltare l'indole dei due modi dell'azione, *indicativo* e *imperativo*. In seguito si mostreranno le azioni, che pure non son *vere*, ma son richieste da altre azioni; onde quelle non possono essere se non in *congiunzione* o in *dipendenza* con queste. A una certa distanza di tempo si darà pure svolgimento a quelle azioni non *vere*, che vengono espresse solo per dire che, in date condizioni, potrebbero divenire realtà: si metta in rilievo come le *condizioni* siano segnate da azioni che sono appunto *congiunte* a quelle *condizionate* o *condizionali* che si voglia dire.

L'idea dei modi delle azioni si può dare fin dalla III classe, purchè gli esempi siano tali da produrre chiaramente le specifiche differenze che contrassegnano modo e modo. Nelle classi successive l'idea verrà, per altro, meglio sviluppata, applicandola anche agli esempi di forme congiuntive e condizionali meno comuni.

❧

Allorchè gli esercizi sulle azioni si siano sufficientemente aggirati intorno alle voci verbali d'ogni specie, tanto che si possa completare la formazione di tutti i tempi, si rende opportuno far rilevare praticamente, in ben acconci esercizi, la differenza e l'uso delle voci verbali semplici e di quelle com-

poste, e di dare poi denominazione ai tempi e assetto definitivo a tutta la coniugazione.

I tempi sono comunemente classificati e denominati in maniera da renderne assai confuso il significato. Chi mai saprebbe ricavare dagli appellativi di *passato prossimo* e *passato remoto* una distinzione razionale? Per induzione, invece, potremmo assodare che il *prossimo* può persino rappresentare azioni *remotissime* di cui la serie però continui nei secoli fino al *tempo presente;* e il *remoto* può, al contrario, rappresentare azioni *recentissime*, purchè avvenute in un tempo determinatamente *passato*. E fra i *passati* e i *trapassati* e il *futuro anteriore* chi mai ci si raccapezza? Si capisce logicamente come le azioni possano succedersi nel tempo, o anche ravvicinarsi con tempi diversi; ma non è ammissibile che, oltre un *tempo passato*, ve ne sia uno *più che passato* e che un *futuro* debba essere anche *anteriore*. E come spiegare, poi, che le voci composte del *passato imperfetto* formino un *trapassato prossimo?* Si ha qui il caso unico e strano di voci costituite dalle semplici dell'essere o dell'avere al *passato imperfetto* e da un participio passato, le quali perdono il carattere di un passato *continuativo*, ma *assoluto*, per prendere quello di un passato *prossimo;* e ciò come effetto di aver voluto *trapassare* il *passato!..*

I tempi delle azioni sono tre: *presente, passato* e *futuro*. Il passato, o riguarda azioni che continuano a svolgersi nel tempo, o riguarda azioni che nel tempo si risolvono: non terminato o *imperfetto,* nel primo caso; recisamente terminato o *perfetto,* nel secondo. Per tal modo il tempo passato si divide in *passato perfetto* e *passato imperfetto*. Noi però, per maggiore chiarezza, non teniamo conto dei due passati come appartenenti a una suddivisione, ma come di due tempi propri e distinti, che, insieme al presente e al futuro, formano i quattro tempi della coniugazione.

Quattro, e non di più, per tutta la coniugazione dei verbi: in qual modo e per quali ragioni?

Nella formazione dei tempi bisogna tener conto di due ele-

menti : il tempo e l'azione. Allorchè l'azione si svolge nel tempo, è espressa con voce semplice; allorchè si è già svolta rispetto al tempo indicato o dominante, essa viene espressa con voce composta. In altre parole, se l'azione si esprime in una voce semplice è attiva, perchè si svolge nel tempo in cui la si considera; se si esprime in una voce composta, è, invece, allo stato passivo, perchè, rispetto al tempo in cui viene considerata, essa è già *finita*, è, per dir così, *estinta*.

Le voci verbali, adunque, semplici e composte, hanno gli stessi tempi, poichè qualunque azione, o è viva nel tempo o è vissuta rispetto ad esso. Le voci composte, invero, e a rigor di logica, non dovrebbero, nè potrebbero avere un tempo proprio, ma sempre uno in comune colle voci semplici : così ognuno dei quattro tempi accennati accoglierebbe sotto di sè e voci semplici e voci composte.

Ma il modo col quale intendiamo i tempi della coniugazione è così ardito, così contrario a ogni tradizione grammaticale, che ci sentiamo in dovere di corroborarlo con altre argomentazioni.

Valga il seguente esempio : *Allorchè il maestro ebbe finito di spiegare il tema, gli alunni cominciarono a scrivere la composizione*. Or qui si badi : il tempo, preso in considerazione, è quello appunto in cui gli alunni *cominciarono a scrivere;* ed è *nello stesso tempo* che il maestro *ebbe spiegato*, ebbe, cioè, *finita* un'azione. Se ciò non fosse, bisognerebbe dare alla voce : *ebbe spiegato* un tempo suo proprio, al di là del passato: un *trapassato*, insomma; ma in questo caso l'azione del maestro, svolgendosi simultaneamente al tempo, non potrebbesi più considerare come *finita*, ma bensì come pienamente attiva, e dovrebbesi, perciò, esprimere con voce semplice.

Un secondo esempio : *Ho studiato la lezione, mamma, e vado a giocare*, dice un fanciullo. Questi, evidentemente, considera l'azione dello studiare in quanto è *terminata* e la considera al momento in cui parla, ossia al tempo *presente* : chè se volesse dare all'azione un tempo ad essa concomitante, il tempo non sarebbe che un *passato*, e l'azione, svolgentesi in esso, non potrebbe essere che attiva.

Parimente, se diciamo: *Domattina, alle sei, avremo raggiunta la vetta,* esprimiamo un'azione che, appunto, al tempo indicato, deve ritenersi compiuta. Che se ripetiamo con voce semplice: *Domattina, alle sei, raggiungeremo la vetta,* esprimiamo un'azione che si svolge nel *tempo stesso* indicato per la voce composta.

In ciascuno dei tre esempi il tempo è unico, adunque, e riguarda tanto l'azione *finita,* quanto quella che, svolgendosi simultaneamente ad esso, è *attiva.*

Un siffatto modo di intendere i tempi dei verbi avrebbe per effetto, se non ci inganniamo, di rendere più semplice e chiara l'orditura della coniugazione, evidente il significato dei tempi, ben definito l'uso delle voci semplici e composte. Per esso diverrebbe agevole esercitare gli alunni, fin dalla terza classe, sulle voci semplici e composte e a farne loro rilevare la differenza. Sarebbe poi tanto difficile il raffrontare, in appropriati esercizi, azioni che si svolgono nel tempo con altre che si sono svolte rispetto al tempo stesso? No davvero, rispondiamo colla sicurezza di chi ha per sè il suffragio di una lunga e accurata esperienza.

Circa il momento didattico più opportuno per dare svolgimento agli esercizi sulle voci semplici e composte, già abbiamo detto; ma non si è ancora chiarito se devono precedere o seguire quelli intorno ai modi dell'azione. Farli precedere, no, perchè non può riuscire molto chiaro il confronto delle azioni, senza che prima si conosca, sia pure in modo iniziale, se sono *vere* o *ipotetiche* e in quali relazioni si trovano: intercalarli, invece, agli esercizi sui modi, oppure a questi posporli.

Come già s'è fatto per l'insegnamento delle azioni a scopo linguistico, riassumiamo l'insegnamento delle stesse a scopo logico grammaticale in alcuni principi.

1.° Gli esercizi sulle azioni a scopo logico-grammaticale riprodurranno, in linea generale, gli esercizi a scopo lingui-

stico di qualunque proporzione, estendendoli gradatamente a tutte le forme della coniugazione.

2.° Come conseguenza, le azioni, che furono oggetto di esercizio linguistico, si svolgeranno pure negli esercizi logico-grammaticali, senza tener conto se la loro coniugazione sia difettosa, regolare, irregolare, riflessiva.

3.° Ritenuto che gli esercizi logico-grammaticale siano il complemento dei linguistici, essi devono avere inizio fin dalla prima istruzione e continuare per tutto il corso dell'insegnamento elementare.

4.° Gli esercizi si svolgono dapprima nelle persone singolari, poi plurali del presente, e successivamente del futuro, del perfetto, dell'imperativo, delle più comuni del congiuntivo e del condizionale, alternando spesso una stessa persona frà i diversi tempi, senza dare a questi una forma definitiva.

5.° Alla fine della seconda classe i tempi semplici dell'indicativo prenderanno man mano forma distinta, ma sempre mediante gli esercizi linguistici. Nella terza e nelle classi superiori la coniugazione, in grado progressivo, si estenderà alle voci semplici e composte, costituendo così i tempi di tutti i modi nella loro forma definitiva, sempre mediante esercizi linguistici. Solo nell'ultimo periodo di ciascuna classe si darà adito all'inquadramento dei tempi *colle sole voci verbali*, allo scopo di sviluppare il meccanismo della coniugazione.

6.° Nelle classi terza e superiori gli esercizi verranno, di quando in quando, indirizzati con lezioni dimostrative sui modi e sui tempi. Dette lezioni avranno per fine di determinare il carattere e l'uso dei modi e dei tempi e di ricavare man mano le regole della coniugazione.

Delle forme transitive e intransitive, attiva e passiva dei verbi non si fa qui menzione, perchè si connettono con altri elementi logici, di cui dovremo trattare in appresso.

§ 3.° Come si inizia l'insegnamento delle azioni.

Definito nel concetto psicologico e linguistico un insegnamento delle azioni, per la scelta di queste dobbiamo, in omaggio al principio da noi più volte affermato, ridiscendere alla esperienza, la quale, in tema di lingua, è tutta raccolta nel linguaggio che gli alunni sanno usare, e nella lingua che debbono imparare in relazione ad una progrediente attività educativa.

Da un esame accurato del dialetto che parlano i bambini (ad esempio, quelli dell'Italia settentrionale) possiamo riscontrare quali sono le azioni più frequentemente espresse e più utili, che nella lingua italiana hanno un diverso appellativo. Cominciamo dal cercare tali azioni fra quelle più comuni che un bambino della prima classe esprimerebbe nei momenti più notevoli della sua vita, e cioè :

in iscuola : *prendere, posare, levare, riporre, sedere, alzare, aprire, chiudere, entrare, uscire, scendere, salire, pulire, insudiciare, intingere, sgorbiare, riunire, cancellare, errare, correggere, sciupare*, ecc. ;

in casa : *accendere, spegnere, cuocere, versare, asciugare, rovesciare, indossare, svestire, destare, allacciare, abbottonare*, ecc. ;

nel giuoco : *rincorrersi, urtare, cadere, gridare, offendere, gettare, strappare, battere*, ecc. ;

colle persone : *chiedere, pregare, ringraziare, donare, accettare, riverire*, ecc. ;

nei campi : *coltivare, cogliere, arrampicarsi, calpestare*, ecc. ;

nel lavoro : *cucire, scucire, stirare, strofinare, lisciare, piegare*, ecc.

Come massima, in ogni classe successiva alla prima si riapplicano le azioni già svolte nelle classi precedenti. Si deve tuttavia osservare che non poche di dette azioni, rese note per qualche aspetto del loro significato, domandano un graduale svolgimento degli altri aspetti. Sotto questo riguardo, si pos-

sono considerare come azioni nuove, le quali, pertanto, si devono, a tutta prima, riprendere in particolare esame. L'azione di *cogliere*, ad esempio, nel senso di spiccare, può essere intesa agevolmente da alunni della prima classe; ma sarà riservato alla seconda di spiegarla nel senso di colpire materialmente nel segno e di sorprendere in fallo; alla terza, nel senso di indovinare; alla quarta, in quello di approfittare del momento, dell'occasione.

Raccogliamo ora, alla rinfusa, le azioni più comuni, ma poco note per il loro appellativo, che si ritengono appropriate per gli alunni delle altre classi :

Per la seconda : *attendere, udire, sgualcire, spolverare, risciacquare, triturare, cuocere, bollire, rincasare, coricare, spogliare, togliere, appendere, ordinare, coprire, scoprire, schernire, insolentire, percuotere, amare, odiare, suggerire, prestare, lodare, rimproverare, arroventare, affliggere, conficcare, forare, piallare, lucidare, arrotare*, ecc. ;

Per la terza : *conversare, esaminare, distrarsi, rimbrottare, esprimere, scomporre, aggiungere, congiungere, appiccicare, proporre, sospendere, affrettare, condurre, smarrire, adocchiare, sfuggire, additare, rassettare, accomodare, spiccare, attingere, ridurre, arrischiare, afferrare, scuotere, produrre, introdurre, offrire, scherzare, agitare, inseguire, accapigliarsi, insolentire, mentire, sorprendere, raggiungere, deridere, esclamare, commuovere, consigliare, tessere, incollare, incidere, intagliare, erigere, ornare*, ecc. ;

Per la quarta : *discutere, ammirare, sorridere, rappresentare, disporre, apporre, riferire, conferire, volgere, involgere, invadere, ingombrare, accogliere, intraprendere, scambiare, ammannire, friggere, rimescolare, stemperare, sciogliere, accorrere, ingoiare, sciorinare, scompigliare, rimboccare, altercare, atterrare, vilipendere, ritrarre, sottrarre, attrarre, allietare, rattristare, rabbonire, esaltare, avvilire, imprimere, scorticare*, ecc. ;

Nel corso popolare : *scorgere, percepire, atteggiarsi, scher-*

mirsi, evitare, disdegnare, accondiscendere, approvare, sopprimere, emettere, espellere, intarsiare, immergere, progredire, esportare, importare, amareggiare, giubilare, fondere, orpellare, illudersi, disilludersi, fidare, incoraggiare, affidare, ecc.

A cominciare dalla terza classe si eserciteranno gli alunni nelle azioni che han significato di ripetizione, come *riudire, riprendere, riaprire*. Ma poi, nel corso superiore, si raggrupperanno e si spiegheranno le azioni che si riproducono coi prefissi, assumendo significati diversi, come: *porre, riporre, comporre, scomporre, imporre, trasporre, esporre, disporre, opporre, interporre, posporre, apporre, contrapporre, anteporre, frapporre; trarre, ritrarre, sottrarre*, ecc.; *tenere, contenere, ottenere*, ecc. Si tenterà pure di sostituire, valendosi anche degli altri esercizi di lingua, le azioni di significato generico con altre più appropriate: *dire* si potrà sostituire, secondo i casi, con *ripetere, rispondere, replicare, riprendere, esclamare, narrare, interrompere, prorompere, osservare*, ecc.; *fare*, con *eseguire, fabbricare, costruire, erigere, connettere, subire, esercitare*, ecc.; *essere*, nel senso di cosa che esiste, con *vivere, scorrere, sorgere, presentarsi, stendersi, innalzarsi, dominare, internarsi, insinuarsi*, ecc.

❧

Siamo in prima classe, dopo alcuni mesi di istruzione. Si devono svolgere a scopo linguistico le azioni di *levare, riporre, aprire, chiudere*. Badate: che cos'è? L'orologio. E prima dove era? Nel taschino del panciotto. E che ho fatto per mostrarvelo? *L'ha tirato fuori*. Dovete dire: *l'ha levato*. Ripetete... Non è così: dite intero il pensiero: *Il maestro ha levato l'orologio...* (da dove?) *dal taschino del panciotto*. Chi sa ripetere?

... Dovete leggere, ora, sul sillabario: quale azione dovete fare anzitutto? *Levarlo*... Dite tutto il pensiero: *Noi dobbiamo levare il sillabario* (da dove?) *dalla cartella*. Giorgio, tu dirai... *Io levo*... Ripetete i due pensierini. Oh, la macchia sul vestito di P. Lasciarla? No, voi dite; bisogna *levarla*. Diciamo a P.

che cosa deve fare quando tornerà a casa. *Attilio, quando tornerai a casa, leverai la macchia* (da dove?) *dal tuo vestito.* Ripeta Ugo... Aldo... lo stesso Attilio, il quale dirà... *Io, appena a casa,* ecc. Ripetiamo tutto quanto si è detto...

Analogamente si svolgeranno le altre tre azioni, procurando in ogni modo che il significato loro risalti all'evidenza dagli esercizi e sia generalizzato nei casi più tipici. È l'orologio che si *ripone* nel taschino, il sillabario nella cartella, gli abiti nuovi nel cassettone... È l'uscio, è l'armadio, è la bocca, è il libro che successivamente si *aprono*... Si *chiudono* gli occhi, i cassetti, le finestre, gli astucci...

I procedimenti per lo studio delle singole azioni nelle altre classi sono parafrasati su quello seguito nell'esempio testè svoltosi per la prima classe, con questo in più che gli esercizi, gradatamente, si estendono in cerchia sempre più ampia e si rendono dimostrativi più nella parola che nel fatto.

❧

Agli esercizi sulle singole azioni succedono, ad intervalli più o meno lunghi, quelli di riapplicazione e di amplificazione, i quali volgeranno più all'intento di rappresentare le azioni, già studiate, in una logica successione, che non a quello di dimostrarne nuovamente il significato.

In seguito all'esempio proposto per la prima, gli esercizi di riapplicazione si potrebbero concretare in periodetti come i seguenti : *Io* levo *il sillabario dalla cartella, lo* poso *sul banco e lo* apro *per leggere.* — *Quando* usciamo *dall'aula il bidello* apre *i cannelli dell'acqua per lasciarci bere.* Quando entriamo *ancora nell'aula li* chiude, *ne* leva *la chiave e la* ripone *in tasca.*

Proponiamo qualche altro esempio tipico di esercizi riepilogativi o di riapplicazione, coll'intento di mostrare i risultati massimi ai quali può giungere l'insegnamento delle azioni nelle altre classi.

Per la seconda classe :

Ieri, alle ore nove, si aprì *il portone della scuola ed io vi*

entrai, salii *le scale e* andai *davanti alla mia classe. Al suono della campana mi* levai *il soprabito e il berretto e li* appesi *all'attaccapanni.* Entrai *nella classe,* riverii *la signora maestra e andai a* sedermi *tranquillamente nel banco.*

Per la terza classe :

Ieri Mario scrisse una lettera, l'asciugò *colla carta assorbente, la* rilesse *e ne* corresse *qualche piccolo errore. Subito la* piegò *e la* ripiegò *in quattro, l'*introdusse *in una busta e ve la* suggellò. *Sopra la busta scrisse l'indirizzo e* appiccicò, *in un angolo, un francobollo da quindici centesimi. In un attimo* prese *la lettera,* aprì *l'uscio,* scese *precipitosamente le scale e corse ad impostarla.*

Per la quarta classe :

Il signor maestro non vuole che in tempo di ricreazione si corra, si raccattino *e si* gettino *sassi e legni, che si* agitino *e si* lancino *in aria i berretti, che si* sdraii *per terra e si* insudici. *Se sa che qualcuno* ingiuria *i compagni o fa loro scherzi di cattivo genere, o* alterca *o si* accapiglia *con essi, egli li* rimbrotta *severamente e* infligge *loro punizioni esemplari. Alla fine della ricreazione dobbiamo* disporci *in ischiera e* salire *alla classe, senza* attendere *i suoi ordini.*

Un'osservazione. Si badi che, come già s'è detto, gli esercizi proposti hanno il carattere artifizioso proprio degli insegnamenti elementari; ragione, questa, per la quale raccomandammo di non confonderli colla composizione, la quale meglio e pienamente attinge all'attività reale della vita.

Converrà che gli esercizi più importanti sulle azioni vengano riprodotti per iscritto con quei mezzi che al capo IX di questa parte verranno proposti per tutti gli esercizi di lingua.

Gli esercizi sulle azioni a scopo logico grammaticale sono, come dicemmo, la ripetizione o l'imitazione di quelli svolti a scopo linguistico. E appunto noi riprenderemo in esame l'esempio sviluppato per la prima classe, per tramutarlo in esercizio di azioni a scopo logico grammaticale.

Leva la cannuccia dall'astuccio, Ugo. Che cosa fai? *Io levo la cannuccia dall'astuccio.* Peppo, che sta facendo Ugo? *Ugo leva...* Piero, di' ad Ugo che azione sta per compiere. *Ugo, tu levi...* E domani farai tu la stessa azione? *Domani io leverò...* Anche Anselmo domani... *leverà...* E che dire a Nino il quale domani dovrà fare la stessa azione? *Domani tu, Nino, leverai...* Ieri io... continui Carlo... *ho levato... Levai,* devi dire : ripeti. Chi vuol dire a Carlo l'azione che fece ieri? Ah, no; non si dice *tu levai,* ma *tu levasti* : ripeti. *Ieri tu levasti la cannuccia dall'astuccio.* Ora chi dice a me l'azione fatta da Carlo? *Carlo ieri levò...* — Cambiamo : gli alunni del primo quartiere si preparino a levare il sillabario dalla cartella : che cosa fate? *Noi leviamo il sillabario dalla cartella.* Voi del secondo quartiere dite ai vostri compagni ciò che stanno facendo. *Voi levate...* Gli alunni del terzo quartiere dicano a quelli del secondo ciò che fanno i compagni del primo. *Gli alunni del primo quartiere levano il sillabario dalla cartella.* (Analogamente si procede per le voci plurali del passato perfetto e del futuro. In un periodo più avanzato della prima classe si spingeranno gli esercizi alle voci dell'imperativo, alle composte del presente e alle più facili del congiuntivo e del condizionale, come altrove abbiamo avvertito).

Riassumiamo ora gli esercizi.

Ugo, tu dicesti... E tu Peppo?.. Man mano che uno dice il suo pensiero, tutti gli alunni oppure quelli di un dato quartiere, ad un mio cenno, lo ripeteranno... Ripetiamo ora tutti gli esercizi di seguito...

Di quando in quando si riprodurranno a scopo logico grammaticale gli esercizi riepilogativi. Ciò in tutte le classi. Si capisce come, progredendo, si debba man mano abbandonare il procedimento meticoloso dei primi avviamenti, per imprimere agli esercizi maggior vigore e condurli con ispigliatezza fino a divenire, al termine di ciascuna classe, coniugazione meccanica delle sole voci verbali.

V.

Gli insegnamenti elementari. Logica grammaticale.

SOMMARIO.[1] — L'analisi logica e la logica: analisi di scomposizione e analisi di formazione. — Natura degli elementi logici e grammaticali e loro rispondenza: ragioni di un insegnamento di logica grammaticale. — Procedimento generale della logica grammaticale: dalla proposizione al discorso; dagli elementi logici agli elementi grammaticali corrispondenti; scopo linguistico e lessicologico degli esercizi logico-grammaticali; le parti della logica grammaticale.

L'analisi logica e l'analisi grammaticale sono esercizi comuni nella tradizione delle nostre scuole. Ora che vi sia, comunque, un insegnamento della grammatica, da tutti si sa; ma dove rintracciare un insegnamento della logica?

L'analisi di una materia, nel senso che venga scomposta per ragione di studio, dovrebbe lasciar supporre che la materia stessa sia stata precedentemente formata. Intendiamoci chiaramente su questo punto. Non si studia se non si analizza, beninteso: la sintesi stessa non è che un concetto sufficientemente capace a comprendere gli elementi analitici. La composizione di qualunque forma, poco o tanto, è aiutata nel suo processo dall'analisi: gli insegnamenti elementari, poi, di cui parliamo, essendo vôlti a operare le conoscenze, sono d'indole essenzialmente analitica, come più volte s'è dichiarato.

Ma v'è analisi e analisi. V'è quella che scompone *un tutto* per sviscerarne gli elementi; ve n'è un'altra che, intorno a un

1) Per l'estensione che ha questo capitolo riteniamo conveniente di dare il sommario per ogni paragrafo.

minimo concreto, con procedimento evolutivo lento e graduato, aggrega elemento ad elemento fino a formare *un tutto*. La prima tende allo scopo immediato di scrutare la natura e i rapporti degli elementi; la seconda rende necessaria *nel fatto* l'applicazione degli elementi stessi, e dall'applicazione cava, in grado diverso, la nozione intorno alla loro natura e ai loro rapporti.

Ora quale dei due procedimenti preferiremo?

Dall'esame fatto sulla *composizione riproduttiva* del Rayneri e sul metodo dello Jacotot rimesso in onore, in Italia, dall'Ambrosini; e dalle stesse considerazioni svolte nel primo capitolo intorno al modo con cui si forma la scienza, è facile argomentare che, per l'insegnamento della logica-grammaticale, preferiamo il secondo, come quello che mira a formare e, formando, chiarisce ed esercita; pur ammettendo che anche il primo, in un grado avanzato dell'istruzione, possa riuscire utile, purchè usato con parsimonia e solo come riprova di un insegnamento già compiuto.

Un insegnamento linguistico, condotto sul primo procedimento allo scopo di sviscerare le ragioni del linguaggio, trova la sua definizione nel suo stesso appellativo di *analisi logica;* ma un insegnamento, il quale, condotto sul secondo procedimento, move da un *minimo linguistico* per esercitare gli alunni nella graduale *formazione* del linguaggio, abilitandoli nello stesso tempo all'uso e alla conoscenza ragionata de' suoi elementi, vuol essere considerato come proprio e vero inizio della *logica*.

Questa, si sa, insegna a ragionare; ma per conseguire il suo fine, duopo è che concorra cogli altri insegnamenti nell'apprestare e nel far conoscere gli elementi linguistici di cui si vale e in cui risiede la sua ragion d'essere. D'altra parte, come la lingua non può mettersi in atto senza un contenuto, senza assumere forme letterarie e lessicologiche, così necessariamente, ineluttabilmente è pur duopo che si congiunga e si identifichi nelle forme logiche.

Ma quale rispondenza hanno le forme logiche nel linguaggio?

Abbiamo già accennato a una *sostanza* che si estrinseca in un *predicato*, e ai *rapporti circostanziali* che l'una e l'altro possono sviluppare; aggiungiamo qui che uno o più di questi elementi possono estendere relazioni con altre *sostanze*, nello stesso modo attuate. Orbene, le espressioni linguistiche, in quanto determinano la sostanza, il suo modo di essere, i rapporti circostanziali e le relazioni tra le sostanze in atto, sono appunto le *forme logiche* o, se si vuole, gli *elementi logici* del linguaggio.

Fa duopo considerare che le espressioni logiche possono constare di una o più parole; ma che, per i bisogni del linguaggio, si rende necessario lo studio delle singole parole per determinarne le particolarità esteriori e l'uso, in relazione al loro ufficio. Tale studio, evidentemente, spetta alla *grammatica*: senonchè vi sono parole che, presentando singolarmente un valore logico distinto, con questo vengono a identificare il loro ufficio; ve ne sono altre — in maggior numero — che, rappresentandolo fra loro associate, han mestieri di una ulteriore determinazione per mettere in chiaro l'ufficio particolare a cui ognuna è chiamata. L'*io*, ad esempio, imperfettamente appellato *pronome di persona prima*, è, propriamente, *pronome soggettivo di persona prima*, in quanto il suo ufficio è esclusivamente quello di rappresentare una prima persona *come soggetto*. L'espressione *il mio borsellino nuovo* dichiara un sostantivo denominato genericamente dalla parola *borsellino*, e variamente determinato nel concreto dalle altre parole aggiunte. Nel primo caso, il valore logico dell'*io* assorbe in sè anche l'ufficio grammaticale; nel secondo caso, invece, essendo il valore logico diffuso in più parole, a ognuna di queste si deve assegnare un particolare ufficio grammaticale.

La grammatica, insomma, deve considerarsi come una de-

rivazione diretta della logica ed essere di questa il complemento. Dove la logica sola più non basta, comincia ad operare la grammatica. Le parole, di cui l'ufficio non è già determinato dalla logica, la costruzione, le trasformazioni e le particolarità esteriori delle parole stesse, cadono sotto il dominio della grammatica. Però un senso logico anima tutto questo differenziarsi delle parole, sicchè non si potrebbe, nè si dovrebbe concepire un insegnamento grammaticale all'infuori della logica.

Perchè, in generale, si ammette la necessità di un insegnamento grammaticale e nello stesso tempo lo si ha in uggia? Perchè, impartito all'infuori della logica, riesce una poverissima cosa, un meccanismo mnemonico, senza luce di pensiero. E invero, non si studiano le leggi del linguaggio all'infuori di quelle del pensiero. Esaminare singolarmente le parole, senza riferirle al pensiero, significa badare ad accidenti estrinseci, trascurando la sostanza. E appunto per voler determinare l'ufficio, le trasformazioni, i rapporti delle sole parole, si riesce a dar loro, come avviene anche nei testi di grammatica, un valore errato, in aperto contrasto colla logica; ciò che dimostreremo nel seguito di questo capitolo.

Se, adunque, un insegnamento grammaticale non può avere efficacia altrimenti che in dipendenza di un insegnamento della logica; se questo, anzi, vuol esser svolto in precedenza per animare e dominare poi gli esercizi grammaticali, ragione esige che, contrariamente all'uso, fra le parti dell'insegnamento della lingua, ne comprendiamo una che si intitoli appunto *logica grammaticale*.

❧

Tracciati i limiti e indicata la natura di un insegnamento della logica grammaticale, ci rimane di mostrare come esso si inizi e si formi.

S'è detto che, all'analisi che disgrega, è preferibile la logica che, partendo da un minimo linguistico, aggrega e deter-

mina, via via, i suoi elementi, costituendo gradualmente il linguaggio. Ma quale dev'essere il minimo linguistico da cui prendere le mosse?

La più semplice realtà del pensiero è il giudizio, come la più semplice realtà del linguaggio è la proposizione. Il giudizio è, infatti, la risultante di un semplice atto affermativo sur un obbietto rappresentato idealmente. Dalla proposizione, adunque, come dalla più semplice realtà del linguaggio, deve aver inizio lo studio della logica grammaticale, per poi estendersi, conformemente alla legge di gradazione, agli altri elementi logici: dalla proposizione semplice, cioè, alla composta, alla proposizione coi rapporti circostanziali (che d'ora innanzi, per conformarci all'uso, chiameremo *complementi*), alle proposizioni complete coordinate, con soggetto e complementi pronominali, alle proposizioni connesse o dipendenti, al periodo, ad un intero discorso.

Numerosi e ben graduati esercizi, imbastiti su questa traccia, come quelli che tendono ad amplificare sempre più il pensiero e a rivestirlo di appropriate espressioni, hanno e devono avere essenzialmente uno scopo linguistico. E che sarebbero, infatti, tali esercizi, se non lo stesso insegnamento proposizionale della lingua, com'era proposto da Girard, da Rayneri e dai psicologi in generale?

Esercizi di lingua, vogliono essere, anzitutto, quelli di logica grammaticale; ma poi, in progresso di tempo, inoltrandoci nei periodi d'istruzione in cui la riflessione si dispiega e vieppiù si accentua, si deve, in grado diverso, provvedere allo scopo logico, riscontrando negli esercizi stessi la natura e i rapporti degli elementi linguistici, man mano che si pongono in atto.

Nè ciò basta: se gli elementi grammaticali discendono dai logici, allorchè questi divengono oggetto particolare di studio, anche le parole, successivamente, ma immediatamente, vogliono essere, in grado diverso, studiate sotto l'aspetto grammaticale. Così alla proposizione succede lo studio del so-

stantivo e suoi aggiunti, che ne formano la materia; alla proposizione coi complementi, quello delle preposizioni o rapportanti e degli stessi aggiunti avverbiali, che sono pure dei complementi; nelle proposizioni coordinate si possono sostituire, ai molti elementi logici, i pronomi, che, soli o modificati, con essi elementi si identificano; infine, nella connessione delle proposizioni scorgiamo le congiunzioni semplici e composte, certi avverbi di relazione e gli stessi pronomi congiuntivi, che tengono qui, per il loro duplice ufficio, la sede loro propria.

Se gli insegnamenti elementari, come quelli che tendono all'elaborazione delle conoscenze e svolgono, perciò, molto la riflessione e poco il sentimento, non possono suscitare un grande interesse psicologico, la logica-grammaticale, in particolare, dovendosi piegare, in tutto il decorso dell'istruzione, sotto le strettoie delle forme logiche, è meno libera nell'uso di espressioni linguistiche e ne può suscitare anche meno. Onde, per darle qualche attraenza, è necessario più che mai derivare gli esercizi dalla realtà obbiettiva e subbiettiva, e abilmente apprestarli in ben elaborate lezioni. Senza questa cura, la logica grammaticale darebbe scarsi effetti e verrebbe a ridursi forzatamente a mero esercizio formalistico.

E poichè gli esercizi logico-grammaticali hanno, anzitutto, uno scopo linguistico, per indirizzarli meglio al loro intento si vorrà possibilmente fornirli di quei vocaboli su cui maggiormente importa di esercitare gli alunni. Sotto quest'ultimo rispetto, possiamo affermare che gli esercizi stessi son vôlti pure a uno scopo lessicologico.

A quattro fini è, adunque, indirizzata la logica grammaticale: linguistico, logico, grammaticale, lessicologico. Nelle prime due classi essa consta di soli esercizi, con qualche fuggevole accenno, nella seconda classe, alle parti che li compongono; nelle classi successive, pur continuando gli esercizi con isvolgimenti più ampi, vi si intercalano lezioni dimostrative, nell'intento di far risaltare il valore degli elementi logici e grammaticali. Le lezioni si fanno all'inizio di ogni periodo lo-

gico-grammaticale dell'insegnamento: i periodi sono distribuiti come segue:

1.° *a*) Proposizione semplice e composta;

b) Sostantivo e suoi aggiunti;

c) Vocaboli esprimenti nomi e specialmente qualità.

2.° *a*) Proposizione coi complementi;

b) Le preposizioni e i complementi avverbiali;

c) Vocaboli come sopra, più gli avverbi, specialmente di maniera.

3.° *a*) Proposizioni coordinate;

b) Sostituzione dei pronomi al soggetto e ai complementi;

c) Vocaboli come al n. 2.

4.° *a*) Proposizioni connesse (principali, dipendenti);

b) Congiunzioni, pronomi congiuntivi e avverbi di relazione;

c) Vocaboli come agli esercizi precedenti.

5.° Proposizioni incidenti, periodo e discorso.

---

§ 1°. Proposizione. Nomi e aggettivi.

SOMMARIO. — Proposizione semplice e sue parti: proposizione composta e predicato nominale. — Ufficio della virgola. — Indole astratta dei nomi; necessaria correlazione tra il nome e i suoi aggiunti; nomi reali e ideali; reali comuni e propri. — Carattere degli aggettivi esteso agli articoli: distinzione assurda di articoli determinativi e indeterminativi; ufficio particolare diverso degli uni e degli altri nella classe degli aggettivi. — Procedimento didattico per l'insegnamento simultaneo del nome e dei suoi aggiunti: ufficio comune e ufficio particolare di questi; riassunto della lezione. — Trasformazione delle proposizioni per il genere e il numero: cure per prevenire gli errori grammaticali e ortografici più comuni. — Vocaboli da applicare: nomi e aggettivi.

a) Proposizione semplice e composta. — L'insegnamento si inizia colla proposizione semplice. Nella prima classe, come s'è detto, è puro esercizio; ma successivamente l'esercizio vien messo in atto con una lezione introduttiva e contrassegnato poi, nel suo svolgersi, da spiegazioni, ribadimenti, riprove.

Si nomina concretamente una cosa, una persona: si forma con ciò un pensiero? No, evidentemente. Per formare un pensiero è necessario si dica come sono, che cosa fanno, ecc. le persone e le cose nominate; senza di che l'averle nominate sarebbe un fuor di proposito. Il pensiero, adunque, consta di due parti: la cosa o la persona nominate, e ciò che dell'una o dell'altra si dice.

In progresso di tempo la persona, la cosa e, in aggiunta, l'esistente ideale, ossia l'astratto, diventano il *soggetto;* ciò che *sono*, o ciò che *fanno*, ne sono il *predicato*: *nominale* nel primo caso, *verbale* nel secondo.

Ma il pensiero è nella mente, e noi lo conosciamo solo perchè espresso o *proposto* nelle parole. È anche un pensiero appena formato, il più piccolo, insomma; onde diremo che le

parole con cui noi esprimiamo o *proponiamo* un piccolo pensiero, formano una *proposizione*.

Poste così le basi alla proposizione, con le sue specie di soggetti e di predicati, nei successivi esercizî conviene che essa assuma soltanto predicati nominali. E perchè escludere i predicati verbali? Per parecchie ragioni. Nella proposizione senza complementi essi avrebbero un'applicazione monca, artificiosa, poco rispondente alla realtà che pur devesi ritrarre negli esercizi. Dovendosi a suo tempo intercalarvi l'insegnamento grammaticale del sostantivo e suoi aggiunti, giova che, per maggior chiarezza, l'uno e gli altri abbiano a costituire esclusivamente *la materia* della proposizione, col solo concorso, quindi, delle voci dell'essere esprimenti l'atto mentale di semplice affermazione. Siccome poi nel corso degli esercizi sulle proposizioni si deve raggiungere anche uno scopo lessicologico, è ovvio che i verbi, già lungamente svolti in sede propria, ne siano esclusi, per lasciare libero il campo alla applicazione di nomi e di qualità, di cui importa conoscere particolarmente il significato. Finalmente le proposizioni composte nel predicato sono tali solo nel caso che i predicati siano *nominali*, essendo noto che ogni predicato verbale dà luogo a una proposizione propria e distinta.

Dalla proposizione semplice si passa tosto alla composta. Si formano due o più proposizioni distinte, aventi lo stesso soggetto e con predicati nominali convenienti. Es. : *Il cane è vigile; il cane è fedele.* Le due proposizioni si fondono in una : *Il cane è vigile e fedele.* Allo stesso modo si fondono due o più proposizioni aventi diverso soggetto e uno stesso predicato. Es. : *Lo zucchero è dolce; il miele è dolce* : *lo zucchero e il miele sono dolci.*

In seguito l'esercizio si allarga, formando e fondendo due o più proposizioni aventi soggetti e predicati diversi, ma che convengono fra di loro. Es. : *Il ghiaccio è solido, il ghiaccio è opaco, il ghiaccio è freddo; il marmo è solido, il marmo è opaco, il marmo è freddo; il ferro è solido, il ferro è opaco,*

il ferro è freddo. Si raggruppano dapprima le proposizioni che hanno lo stesso soggetto : *Il ghiaccio è opaco, solido e freddo; il marmo...* idem; *il ferro...* idem. Da ultimo si riuniscono le tre proposizioni, composte nel solo predicato, nella seguente, che riesce composta nel soggetto e nel predicato : *Il ghiaccio, il marmo e il ferro sono opachi, solidi e freddi.* Si fa rilevare che la proposizione, così composta, comprende in sè ben nove proposizioni semplici.

Come riprova degli esercizi si faranno scomporre proposizioni costituite di più soggetti e di più predicati. In questo senso il procedimento di scomposizione non è altro che l'invertimento di quello tenuto per la formazione : esteso a tutto l'insegnamento della logica, conduce diritto a quell'analisi logica, di cui abbiamo parlato, e che noi consideriamo appunto, non come vero insegnamento, ma solo come mezzo di saggio e di riprova.

Riassumiamo nel seguente specchietto quanto si è detto della proposizione :

- Proposizione . .
  - semplice
    - soggetto
      - cose
      - persone
      - idee
    - predicato
      - nominale
        - nomi
        - aggettivi
      - verbale
  - composta
    - di due o più soggetti.
    - » » » predicati nominali
    - » » » soggetti e più predicati nominali

Nella proposizione composta i soggetti e i predicati sono separati da virgole, oppure, ciò che equivale, sono congiunti tra loro da *e*, come avviene, nel caso più frequente, fra l'ultimo e il penultimo di essi. La virgola non vuol essere considerata solo per il suo valore grafico, ma anche, e più, per il suo valore logico. Si suol dire che essa ha l'ufficio di separare le *parti simili* che si succedono in uno stesso periodo : ma che sono mai tali parti, se non soggetti, predicati e complementi, *ognuno dei quali corrisponde a una proposizione propria?* Nel-

l'esempio: *Il gesso è bianco, friabile, polveroso*, i tre predicati sono separati per dare evidenza alle tre proposizioni che hanno per unico soggetto *il gesso*. Se a questo aggiungiamo altri due soggetti convenienti, *la magnesia e l'amido*, per esempio, i tre soggetti pure vengono separati per mezzo della virgola, perchè ciascuno forma proposizione con uno qualunque dei predicati e forma proposizione composta con tutti e tre. Insomma la virgola ha veramente l'ufficio logico e più generale di separare e distinguere le proposizioni coordinate e le semplici che si combinano nelle composte: a suo tempo, si mostrerà come ciò sia vero anche per rispetto ai complementi, allorchè sono *parti simili*, e come altro ufficio della virgola sia quello di isolare gli *incisi*, anche quando non sono proposizioni.

Gli alunni, i quali avranno atteso con vivo interesse a formare le proposizioni composte o a sgrovigliarle per metterne a nudo le semplici, comprenderanno di leggieri, anche perchè scaturisce all'evidenza dal fatto, che ufficio della virgola è, intanto, quello di separare le proposizioni.

b) Sostantivo e suoi aggiunti. — Il nome, di regola, non basta a determinare la cosa o la persona o l'ente ideale di cui vogliamo parlare. Sono molti i casi che fanno eccezione a tal regola, ma rappresentano, in proporzione, una parte minima nell'uso estesissimo e svariato che si fa del sostantivo nel linguaggio. Le eccezioni sono specialmente fornite dall'uso dei nomi propri, i quali, restringendo il loro significato a un dato individuo, già noto, meno abbisognano di altre determinazioni per farlo conoscere. Non ne mancano, peraltro, anche nell'uso dei nomi comuni, come negli esempi: *Can, che abbaia, non morde; mangiamo pane e cacio; tu non sei nè carne, nè pesce;* esempi, nei quali appunto i nomi *cane, pane, cacio, carne, pesce* non hanno determinativi propri.

Il fatto, del resto, è spiegabilissimo. Il nome comune (e, meno esplicitamente, anche il proprio) esprime un'idea che,

per essersi formata dal considerare gli svariati accidenti di cose appartenenti a una data specie, è una vera e propria *astrazione* Dall'immagine di un oggetto o da *un'idea immaginale,* come la direbbe Rosmini, la nostra mente, distinguendo, associando, generalizzando, viene a produrre un'idea che differisce sempre più dall'immagine primitiva, fino a ritrarre più o meno perfettamente il tipo comune di tutta una classe di oggetti. Così il bambino, che ha appena un'idea immaginale di *papà,* ne estende il nome ai maschi adulti di casa e fuori; in seguito distingue il papà da quelli di casa, poi da quelli di fuori; sa infine di altri uomini che son chiamati *papà,* di molti fanciulli, che pure l'hanno, e in tal modo, generalizzando, coglie i rapporti più evidenti di esso con la famiglia e specialmente coi figli, e se ne foggia nella mente un tipo ideale, che, per essere ancora ai primi stadi, è pur tuttavia sufficientemente indipendente dalle imagini del *papà* suo o di altri.

Ma supponiamo ora che l'idea di *papà,* la quale è nella mente allo stato potenziale, venga applicata in un pensiero ed espressa nel linguaggio. Certo con essa si vorrà significare uno o più o tutti i *papà* individualmente o genericamente; ma in ogni caso occorre appunto di determinare *con altre parole* l'estensione e il carattere del significato che le si vuol dare. Si può così esprimersi: *I papà son tutti severi; il papà si deve rispettare; venne da me un papà; il nostro buon papà ci permette...; alcuni bravi papà...* ecc. Il *papà* generico del primo esempio è determinato dall'aggettivo *i;* l'aggettivo *il* del secondo esempio determina pure un papà generico od anche, se vuolsi, può identificare un dato *papà* noto a chi lo sente nominare; *un* del terzo lo determina, per la quantità senza identificarlo; gli aggettivi *il nostro buon* lo identificano e lo determinano anche per il possesso e la qualità; gli aggettivi *alcuni bravi* determinano per la qualità e la quantità un certo numero di *papà,* ma non li identificano, come avviene anche dell'esempio citato in cui notasi l'aggettivo *un.*

Il nome, adunque, applicato nel linguaggio, vuol essere, di

regola, variamente determinato, secondo i diversi casi in cui viene usato. Il suo ufficio non può rivelarsi appieno se non in concomitanza cogli aggettivi, che appunto concorrono a determinare le cose, le persone o gli enti ideali che vengono nominati. E invero, il nome, che per se stesso rappresenta un'astrazione, se non viene studiato coi suoi determinativi, non assume significato concreto o d'applicazione.

Il *nome concreto*, a rigor di logica, non potrebbe sussistere, perchè qualunque nome, anche il così detto *astratto*, si concreta solo nell'applicazione e, ordinariamente, col concorso degli aggettivi; non potrebbe sussistere il *nome astratto*, perchè tutti i nomi di loro natura sono astratti, e diverrebbe perciò oziosa tale distinzione.

Gli stessi nomi propri, salvo eccezioni ben note, si associano a nomi comuni e ad aggettivi d'ogni specie per distinguere e determinare l'ente individuale o collettivo a cui si riferiscono, come negli esempi : *La Maria, la Francia, il fiume Po, gli Italiani, il monte Bianco, il bravo maestro Righini*, ecc. Epperò, a rigor di termini, pur distinguendo e identificando dati enti, essi non ricevono significazione concreta, se non quando vengono applicati nei costrutti del linguaggio.

Vi dovrebbero essere, invece, *nomi di enti reali*, o veramente esistenti, e *nomi di enti ideali*, o esistenti solo nell'idea : per brevità potremmo denominarli semplicemente *nomi reali* e *nomi ideali*. I *nomi reali*, alla lor volta, sarebbero appellati *comuni*, se si riferiscono a date classi di enti; *propri*, se identificano enti individuali o componenti intere collettività. Gli enti denominati, poi, concretandosi nel linguaggio, vengono ordinariamente definiti in vario modo da parole aggiuntive o *aggettivi*.

❧

In esempi precedenti abbiamo compreso fra gli aggettivi anche quelle parole che nelle grammatiche formano una classe a sè, sotto il nome di *articoli*. La distinzione ci lascerebbe in-

differenti se, di riflesso, non nuocesse alla chiarezza della nozione che si deve avere intorno agli aggettivi.

Carattere generale degli aggettivi (articoli compresi) è di essere alla dipendenza del nome; uffìcio comune, quello di determinare l'ente nominato; uffìcio particolare, pel quale si differenziano gli uni dagli altri, quello di determinarlo o per semplice indicazione, o per la quantità, o per la qualità, o per il possesso. Nelle espressioni: *il dono, tale dono, questo dono*, gli aggettivi *il, tale, questo* compiono tutti l'ufficio di indicare un ente, identificandolo, e si distinguono solo per l'uso più o meno opportuno e più o meno esteso che ognuno può avere nei molteplici casi del linguaggio. A che volere, adunque, che la parola *il* appartenga a una classe diversa da quella a cui appartengono le altre due consorelle?

E un'altra considerazione vogliamo fare intorno ai così detti *articoli*, per chiarire il significato che debbono avere come aggettivi.

È nota la distinzione che i grammatici fanno di *articolo determinativo* e *articolo indeterminativo*. Dopo aver mostrato che l'ufficio comune a tutti gli aggettivi (e, quindi, agli *articoli*) è quello di *determinare*, è semplicemente assurdo il credere che uno d'essi abbia invece il compito negativo di *indeterminare*, o quello ozioso di lasciare indeterminato. Negli esempi: arrivò *l'amico*, arrivò *un amico*, l'ente *amico* è così determinato da essere persona vera e propria in entrambi i casi; nondimeno, nel primo, è anche persona, di cui l'arrivo era precedentemente noto a chi dà e a chi riceve la notizia; onde l'uso dell'aggettivo *il*, che non solo determina, ma pure identifica ciò che è già noto in una data sfera di attività.

D'altra parte, fra gli *articoli determinativi* e quelli *indeterminativi* (dato che così si appellino) non esisterebbe quella stretta analogia che esiste, ad esempio, fra gli *indeterminativi* e gli aggettivi di quantità. Infatti, negli esempi: *Il cane è fedele — il cane è affaticato*, la parola *il* viene a identificare, dapprima un ente generico; in seguito un ente individuale. Ma

in esempi in cui fossero applicati *un, uno, una* l'ente determinato sarebbe sempre individuale e non mai generico. Ma v'ha di più : i così detti *articoli indeterminativi,* considerati tali, non hanno, come i loro confratelli e come tutte le parole declinabili, il plurale. Come può darsi un'eccezione, così grave appunto perchè unica? Il vero è che l'eccezione non c'è, non potendosi gli aggettivi *un, uno, una* comprendere fra gli *articoli,* neanche se questa classe di parole fosse conservata nelle grammatiche quale parte distinta del discorso. Infatti le parole *il, lo, la* e plurali indicano enti già noti, ragione per la quale noi diciamo che li *identificano* : sono dunque *aggettivi indicativi.* Le parole *un, uno* e *una* determinano l'unità dell'ente, ossia la quantità, e colla quantità lo determinano al concreto, poichè ciò che è poco o tanto, è già esistente in atto : il che spiega come gli *aggettivi quantitativi* stiano ordinariamente davanti ai nomi senza il concorso di *aggettivi indicativi.*

Ma meglio di qualunque ragionamento, valgano i fatti, quali possono scaturire da acconci esempi. Si dica : Ieri scrissi *una* lettera. È una lettera non ben nota, *indeterminata,* direbbero i grammatici. Ma se le lettere scritte fossero *due, alcune, parecchie, molte, dieci,* sarebbero esse più note e più determinate dell'*una?* No, evidentemente; anzi si troverebbero con essa, in rapporto alla determinazione e prescindendo da ogni concetto quantitativo, in condizione di perfetta identità.

Riproducendo, infatti, i detti *aggettivi quantitativi* nello stesso esempio, si avrebbe : Ieri scrissi *due* lettere... *alcune... molte* lettere, ecc.

Non v'ha dubbio che le parole *un, uno* e *una* sono da ascriversi fra gli aggettivi quantitativi, con cui hanno stretta analogia, anche per una certa duttilità che permette loro di assumere nel linguaggio uffici e atteggiamenti diversi. E infatti possono assumere da soli l'ufficio di predicato (es. il colpo fu *uno* solo) di pronome soggettivo (es. *uno* viene avanti; l'*uno* e l'altro...) di pronome complementare (es. : non ne ho che *uno*); e ciò similmente agli aggettivi quantitativi, i quali, se

in esempi precedenti poterono sostituire l'*uno* e l'*una* che precedevano i nomi, qui li possono sostituire negli uffici diversi che assumono, come già nell'esempio della *lettera* : I colpi furono *parecchi; alcuni* vengono avanti; gli *uni* e gli altri... ; non ne ho che *tre*.

❧

Chiarito la natura, i rapporti e l'ufficio dei nomi e degli aggettivi, ci sarà più agevole accennare come si devono svolgere le lezioni e gli esercizi che ad essi si riferiscono.

Già si è fatto notare come il nome non possa rivelare appieno il suo ufficio, se non viene insegnato contemporaneamente agli aggettivi. Didatticamente, poi, col presentare i soli nomi all'infuori degli aggettivi, non si riesce a designare nel fatto, dimostrativamente, cose e persone o enti ideali; il che equivarrebbe a privare l'insegnamento della sorgente prima da cui dovrebbe legittimamente scaturire: la rappresentazione del reale.

Una lezione sui nomi e gli aggettivi potrebbe avere inizio nella seconda classe elementare, ma solo per dimostrare che, per far conoscere le cose, oltre il nome, abbisognano altre parole. Nella classe successiva le parole che servono a far conoscere gli esseri, ossia a determinarli, sono *aggettivi;* e i nomi vengono a distinguersi in *reali* e *ideali*, in *comuni* e *propri*. Nelle classi superiori si distinguono gli aggettivi per il loro particolare ufficio, e la nozione dei nomi viene sempre più ampliata.

Ma come procederà, in generale, una lezione sui nomi e sugli aggettivi? Si dedurrà essa interamente dal materiale offertoci dalle proposizioni, che a questo punto si saranno già svolte in buon numero? O non converrà piuttosto valersi, all'uopo, di esempi più dimostrativi, più compiuti, presi anche all'infuori dell'ambito di una proposizione? Questo secondo partito sembra più ovvio per avviare la lezione, quantunque, in una

seconda fase, torni pur utile estendere la dimostrazione ai costrutti già familiari della proposizione semplice e composta.

Per la lezione ci varremo di esempi presi fra i meno abusati.

Devo affidare un incarico a uno di voi: state a sentire chi chiamerò. Venga da me *ragazzo*. Nessuno si muove? Perchè? Ah, non ho detto *quale* ragazzo sia e nemmeno se appartenga a questa scuola. Mi correggerò: Venga da me *un ragazzo*. Chi è? Uno di voi, dite, ma non si sa chi sia. Orlandi, me ne indichi uno... È Mauri, il prescelto; ma non è abbastanza *serio*. Non ha detto che lo volesse *serio*, osserva Orlandi, e con tutta ragione. E allora, come avrei potuto dire?.. Venga da me *un ragazzo serio*. Scegline un altro. Tinelli... Uhm! è serio, ma è troppo lento e impacciato. Per l'incarico che debbo affidare al ragazzo, occorre che sia *disinvolto*. Lo dovevo significare, sta bene: dovevo, cioè esprimermi... in qual maniera?.. Precisamente: Sceglimi *un ragazzo serio e disinvolto*.

Quanti ragazzi si son scelti? Uno; ma se ne sarebbe potuto scegliere *due, parecchi, alcuni*. E... se dovessi incaricare alcuni di voi di rimettere a posto gli attrezzi del salto in palestra, basterebbe che gli incaricati fossero *seri* e *disinvolti*? No, nevvero? Occorre che siano anche *alti, robusti*. E però, se avessi fatto per davvero la scelta di due *vostri* compagni per l'incarico anzidetto, come voi la significhereste? Proprio così: Il signor maestro ha scelto *due nostri compagni seri, disinvolti, alti* e *robusti* per incaricarli di rimettere a posto gli attrezzi del salto.

Nel primo esempio s'è nominato cosa o persona? Persona: quale? *Ragazzo*. Questo è adunque il nome della persona di cui ci occupiamo. Ma si conosceva qual fosse il ragazzo? No: altre parole sono occorse per farlo conoscere: le parole *un, serio, disinvolto*. Se si fosse parlato di più ragazzi al posto dell'*un* si sarebbe potuto mettere *due, tre, alcuni, parecchi*, ecc.

Nel secondo esempio quali persone abbiamo nominate? E qual è veramente e solamente la parola con la quale si sono nominate? *Compagni*. È bastato il nome per far conoscere le

persone di cui si voleva parlare? No: al nome si sono aggiunte le parole: *due, nostri, seri, disinvolti, alti* e *robusti*. E perchè queste parole si sono aggiunte? Per far conoscere, ossia determinare, le persone nominate.

E ancora: « Va nella nostra cameretta a prendere il quaderno e portamelo », chiese poco graziosamente Tito al fratellino. Questi, ubbidiente, andò, tornò e gli porse *il* quaderno. « Grullo! » gli gridò incollerito Tito; « non è *questo* il quaderno ch'io desidero; dovevi prendere *quello nuovo* ». Sur un tavolino, infatti, ve n'eran *due*: uno *nuovo* e l'altro *usato*. Il fratellino aveva preso quest'ultimo: di chi la colpa? Di Tito... voi dite, il quale avrebbe dovuto determinare il quaderno che desiderava gli fosse portato. Benissimo! Egli avrebbe dovuto esprimersi... in qual maniera? « Va nella nostra cameretta a prendere *il* quaderno *nuovo* e portamelo ».

Ma... c'è un ma. Nella cameretta il fratellino, che era alunno di classe prima, teneva pure la sua cartelletta di scuola, nella quale (vedi combinazione!) c'eran due quaderni: uno che era prossimo a esser finito e l'altro ad essere cominciato. Gino, poi, era solito visitare, per ordine della mamma, i quaderni del ragazzino. Il quale, perciò, avrebbe potuto del pari sbagliare; e, senza sua colpa, all'ingiunzione di prendere il quaderno nuovo, avrebbe potuto prendere *il suo*. E allora? E allora il fratello avrebbe dovuto dire: « Va nella nostra cameretta a prendere *il*... *mio* quaderno *nuovo* e portamelo ».

Infatti, dicendo *mio*, non sarebbe stato più possibile pensare ai quaderni del fratellino: dicendo *nuovo*, si sarebbe distinto il solo dei due quaderni di Gino che avesse quella qualità: la parola *il*, che prima era stata usata a sproposito, perchè si voleva con essa indicare un quaderno imperfettamente noto, qui è usata invece appropriatamente, perchè indica cosa resa nota dalle parole *mio* e *nuovo*. *Quaderno* è nome di cosa; *il*, *mio*, *nuovo*, sono parole aggiunte al nome per determinare, ossia far conoscere la cosa nominata.

I nomi riportati negli esempi suesposti sono di persone (*ra-*

gazzo, compagni), di cose (*quaderno*): sono dunque nomi di esseri reali o veramente esistenti. Ma vi sono nomi che non significano essere reali, ma solo ciò che pensiamo noi. « Presta attenzione, » osservavo dianzi a un vostro compagno. « L'attenzione *continua* e *intensa* è *necessaria* per ben apprendere ». Dov'è l'attenzione? Che cosa è mai dessa? Qual forma, qual colore ha..? Ah! non esiste, voi dite: ma la risposta non è esatta, poichè un nome non può voler significare il nulla. La *attenzione* non è cosa, non è persona, non è nulla fuori di noi: ma è ciò che abbiamo pensato, è un'idea. Dallo stato di chi osserva, pensa, agisce per un dato scopo senza lasciarsi distrarre da altro, la nostra mente ha cavato un ente esclusivamente ideale che si è denominata *attenzione*. Questa parola è adunque il nome di un ente ideale; di un ente, cioè, che si è generato nella mente e vi rimane come idea: è insomma, un *nome ideale*.

I nomi ideali, esprimendo soltanto idee, senza significare cose o persone, meno abbisognano, in generale, del concorso di altre parole per determinare le idee espresse.

Tuttavia si dànno casi in cui i nomi ideali sono attorniati da parecchie parole aggiuntive. Nell'esempio citato, se nella prima proposizione il nome *attenzione* sta da sè, nella seconda è invece coadiuvato dalle parole *la, continua, intensa, necessaria*, che servono a far conoscere l'*attenzione* di cui si vuol parlare.

È stato detto e ripetuto che le parole aggiunte ai nomi, o *aggettivi*, servono a far conoscere, ossia a determinare le cose, le persone o le idee nominate; ma in *qual modo* ciascuna di esse viene a farle conoscere e a determinarle? È ciò che vedremo e sapremo, riesaminando gli esempi addotti nella lezione; esempi che, per rendere più agevole il nostro studio, qui ripetiamo:

« Sceglimi *un* **ragazzo** *serio e disinvolto* ».

« Sceglimi *alcuni* **ragazzi** *seri e disinvolti* ».

« *Il signor* **maestro** ha scelto *due nostri* **compagni** *seri, di-*

sinvolti, alti e *robusti*, per incaricarli di rimettere a posto *gli* **attrezzi** del **salto** ».

« Va nella *nostra* **cameretta** a prendere *il mio* **quaderno** *nuovo* e portamelo ».

« Presta **attenzione**, » diss'io. « **L'attenzione** *continua* e *intensa* è *necessaria* per ben apprendere ».

Un del primo esempio segna l'*unità*, ossia la quantità dei **ragazzi**, come il *due* del secondo segna la quantità dei **compagni** : sono parole che significano quante sono le persone *nominate*, ossia sono *aggettivi* di *quantità* o *quantitativi*.

Serio e *disinvolto* significano *come sia* il **ragazzo** e, nel secondo esempio, ripetuto al plurale insieme alle altre parole *alti* e *robusti*, significano *come siano i* **compagni**. Ma il dire *come siano* le cose e le persone e gli esseri ideali è il dirne le *qualità* : onde le parole citate sono *aggettivi* di *qualità* o *qualificativi*. Nei due ultimi esempi sono appunto *aggettivi qualificativi* le parole : *nuovo*, significante *come sia* il **quaderno**, e le parole *continua, intensa, necessaria* che significano come *sia* o *debba* essere *l'***attenzione**.

Nel terzo esempio la parola *mio* distingue il **quaderno** nominato, significando *di chi sia* o a *chi appartenga* : è un *aggettivo* di *possesso* o *possessivo*, come lo sono le altre parole consorelle *tuo, suo, nostro, vostro, loro*, usate come *aggettivi*.

E finalmente *il*, nel terzo esempio, *indica* (come già s'è rilevato) un **quaderno** reso *ben noto* contemporaneamente dagli aggettivi *mio* e *nuovo*; come *la*, nel quarto esempio, *indica* in **attenzione** un ente ideale, pur *ben noto*, anche senza il concorso di altri determinativi : *il* e *la* sono pertanto *aggettivi indicativi* di *enti sicuramente noti*, o semplicemente *aggettivi indicativi*, od anche, se vuolsi conservare un legame colla terminologia tradizionale, *aggettivi-articoli*, intesi però sempre, questi, come una sottospecie degli *aggettivi indicativi*.

Altri esempi avremmo potuto addurre per presentare i *nomi propri* e una maggiore varietà di aggettivi, tra i quali gli indicativi *questo, codesto, quello, tale*, ecc., e tutti gli aggettivi

articoli; ma è bene avvertire che con una lezione dimostrativa si pongono in certo modo le basi di una nozione, la quale vuol essere poi gradatamente svolta negli esercizi che si susseguono nelle altre lezioni.

Gli esempi da noi esaminati non sono tutti adatti per gli alunni delle classi inferiori. Ciò si capisce, essendoci noi proposto di segnare il procedimento di una lezione *in generale* come necessaria spiegazione del nostro insegnamento, e non già di offrire il tipo di una vera lezione per una data classe. Al qual proposito, anzi, vogliamo pure avvertire che nella nostra esposizione abbiamo, per brevità, fatto qua e là semplici cenni affermativi, laddove l'insegnante dovrebbe fare delle spiegazioni dimostrative.

Riassumiamo:

I nomi sono parole che significano esseri veri o reali, ed esseri ideali. Ma essi ordinariamente non bastano per far conoscere o determinare gli esseri.

Per determinare gli esseri nominati è necessario aggiungere al nome altre parole.

Le parole che si aggiungono al nome per determinare gli esseri nominati si chiamano aggettivi.

Gli aggettivi determinano gli esseri nominati col dire quali sono, di chi sono, quanti sono, come sono; perciò si distinguono in *indicativi, possessivi, quantitativi* e *qualificativi.*

Per maggiore chiarezza raccogliamo in un prospetto quanto si è detto intorno al sostantivo e suoi aggiunti:

SOSTANTIVO E SUOI AGGIUNTI	Nomi . .	reali	comuni propri
		ideali	
	Aggettivi	indicativi . .	significano quali sono gli esseri nominati
		possessivi . .	» di chi » » » »
		quantitativi .	» quanti » » » »
		qualificativi .	» come » » » »

Finita la presentazione dei nomi e degli aggettivi, presentazione che potrebbe farsi anche in parecchie riprese, si ripigliano gli esercizi sulla proposizione semplice e composta, sia per riaffermare e ribadire quanto fu già oggetto di speciale insegnamento, sia per conseguire altri fini grammaticali.

Come massima, gli esercizi grammaticali devono guidare gli alunni a usare correttamente le parole e le espressioni che, per una causa qualsiasi, essi usano erroneamente. Ciò posto, rispetto ai nomi e agli aggettivi, gli errori abituali si riscontrano:

1°. nelle trasformazioni dal singolare al plurale, dal maschile al femminile, e viceversa, segnatamente dei nomi e degli aggettivi che non seguono la regola generale, e dei nomi tronchi, di cui non sempre si cura l'accentatura.

2°. nell'uso degli aggettivi-articolo *lo, gli, le* (che in molti dialetti non esistono) e nell'uso degli stessi, più il *la,* nel caso in cui richiedono l'apostrofo.

Nella ripresa, adunque, degli esercizi si trasformeranno abbondantemente le proposizioni, a seconda del genere e del numero, avendo speciale riguardo a quelle parole, che, per essere sconosciute o usate erroneamente dagli alunni, domandano una più attiva e accurata applicazione. Si intende che, per tal modo, i nomi e gli aggettivi vengono a distinguersi chiaramente, e per riflesso, in singolari e plurali, in maschili e femminili.

c) *Vocaboli : nomi* e *aggettivi.* — Gli esercizi non saranno scelti col solo intento di dar forma alle proposizioni e provvedere ai fini grammaticali, ma anche e soprattutto per addestrare gli alunni nell'uso di quei nomi e di quegli aggettivi, dei quali conviene fornire il loro linguaggio. Epperò si avrà cura di introdurre nelle proposizioni, e per tutto il corso dell'insegnamento, a seconda delle classi :

1°. nomi di oggetti domestici, scolastici, agricoli, industriali, scientifici, di parentela, di grado personale, di professione, di enti ideali, di enti morali, ecc.

2°. tutti gli aggettivi meno usati, ma specialmente i qualificativi, che costituiscono una parte cospicua del lessico, come quelli che dinotano la forma, la grandezza, lo stato, il colore, il sapore, la sonorità, la classificazione e le proprietà dei corpi; le attitudini manuali, professionali, fisiche, morali delle persone, ecc.. ecc.

Siccome gli esercizi grammaticali, che sono sempre esercizi linguistici, si debbono derivare da realtà intuibile o evocabile all'evidenza, così le parole nuove, che vengono in essi applicate, spesso rivelano da sè il loro significato: tuttavia, come norma generale, man mano che si assumono nelle proposizioni, conviene chiarirle con brevi spiegazioni. Si avrà poi l'avvertenza di riapplicarle nei futuri esercizi, col fine di ribadirne il significato e l'uso.

---

§ 2°. Proposizione coi complementi.

Avverbi e preposizioni.

SOMMARIO. — Sviluppo della proposizione con predicato verbale. — Procedimento didattico per l'insegnamento dei complementi. — Le preposizioni nei complementi: complemento oggetto e complementi avverbiali; quadro dei complementi; conveniente applicazione delle preposizioni; quadro delle stesse. — Vocaboli: avverbi, specialmente di modo.

a) *Proposizione coi complementi.* — Già si è dimostrato, trattando delle azioni, che le proposizioni con predicato nominale non possono sviluppare che un numero alquanto limitato di rapporti circostanziali, o complementi, in confronto delle proposizioni con predicato verbale; ond'è che, dovendo dare svolgimento alla proposizione coi complementi, sceglieremo di preferenza gli esempi tra le proposizioni aventi predicato verbale.

La proposizione semplice, dicemmo, è l'espressione del più piccolo pensiero. La composta, che riunisce le semplici, è l'espressione di piccoli pensieri riuniti, ma tutti di grado minimo.

Ma molti piccoli pensieri riuniti non possono dar luogo a un pensiero sviluppato, così come miriadi di steccolini non potrebbero divenire un tronco, e molti bambini, raccolti in uno stesso locale, formare... un solo uomo adulto. I piccoli pensieri non provvedono che in modo scarso e ristretto ai bisogni della vita: occorre che essi, al pari delle espressioni che li rappresentano nel linguaggio, crescano, si sviluppino variamente, si completino per maggiormente estendere la loro attività.

Ci varremo anche qui di qualche esempio, non già coll'intento di offrire il tipo di una lezione pratica, ma con quello

solo, consentaneo all'indole teorica della nostra trattazione, di mostrare il procedimento generale con cui debbonsi porre in atto gli esercizi sulla proposizione coi complementi.

Devo compire un'azione, quella di *levare*: come esprimerla? *Il maestro leva.* S'è nominata una persona, il soggetto; s'è detto ciò che fa, il predicato: è dunque una proposizione. Ma vi sembra compiuto il senso di essa? No; bisogna dire che *cosa leva*, nevvero? *Il maestro leva un pezzetto*... Di che cosa? Badate che lo tengo fra le mani. *Di gesso. Da dove? Da un cassetto.* Del tavolino? No, *della cattedra.* Per divertimento lo levo? Nossignore, *per scrivere*... Sui muri? *Su la lavagna*... La nota della lavandaia? Eh, no: *gli esercizi*... Di qual specie? *Di grammatica.*

Ricomponiamo ora la proposizione così compita. *Il maestro leva un pezzetto di gesso da un cassetto della cattedra per scrivere su la lavagna gli esercizi di grammatica.*

Per *compire*, adunque, il senso della proposizione: *Il maestro leva*... abbiamo aggiunto ad essa parecchie espressioni, le quali, per l'ufficio loro, son dette appunto *compimenti* o *complementi* della proposizione.

Ora compiremo di nuovo la stessa proposizione sulle domande che voi mi rivolgerete, e che io man mano scriverò. Benissimo!.. L'esempio dunque è stato ricostruito secondo le seguenti domande: *che cosa? di qual materia? da dove? di che cosa? per qual motivo? dove? che cosa? di quale specie?*

Se ad ogni domanda corrisponde un complemento, i complementi sono in numero di... otto. Se le domande son diverse, diverso dev'essere anche il senso dei complementi che ad esse rispondono. Il complemento: *un pezzetto* esprime l'*oggetto* che si prende; *di gesso, la specie* di oggetto; *da un cassetto*, il luogo *donde* si leva; *della cattedra*, il mobile a cui *appartiene* il cassetto; *per scrivere*, il *fine* per il quale si prende il gesso; gli esercizi, la cosa o l'*oggetto* su cui si volge lo scrivere; *di grammatica*, la specie di esercizi. Per tal modo, siccome i complementi hanno un proprio senso, ognun d'essi

può anche essere denominato e distinto con un appellativo particolare.

Nello stesso modo si possono svolgere altri esempi, nei quali i complementi siano rappresentati nella loro maggiore varietà. Ne diamo qui alcuni:

Ieri molti alunni giunsero *tardi alla scuola.*

Oggi siamo entrati *disordinatamente in classe.*

Ieri Antonio rispose *molto bene alle interrogazioni del maestro.*

Domani, a mezzogiorno, partirò *con mio padre da Milano per recarmi al lago di Como.*

Dai quali esempi è dato ricavare complementi che rispondono a nuove domande: *quando? a qual luogo? in qual modo? in qual luogo? quanto? a che cosa? con chi? da dove?*

Fino a questo punto i complementi vengono contrassegnati per il loro significato, ma non classificati e denominati: tuttavia conviene determinare tosto, mediante acconci esercizi, il complemento di oggetto, a guisa di anticipazione, ed anche per poter dar luogo alle trasformazioni delle proposizioni da attive in passive, e viceversa, senza ingombrare di troppe complicazioni il campo dei complementi, che noi dovremo trascorrere in altra fase dell'insegnamento, allorchè avremo dato una sufficiente nozione intorno alle *preposizioni* o *rapportanti.*

b) Le preposizioni in relazione coi complementi. — Le preposizioni segnano il rapporto fra la proposizione e molti complementi, e fra i complementi stessi; ragione per la quale vengono anche appellate, dai logici, *rapportanti.*

Son dette preposizioni dal fatto che si prepongono ai complementi; ma dispiegano poi un valore grandissimo col dar carattere ai complementi stessi, ossia coll'assegnare a ciascuno di essi tutte le relazioni che può avere colle altre parti logiche del discorso. Come una persona rimane sempre quella, pur essendo, per le sue relazioni, figlio, padre, cugino, capo, cristiano, maestro, ecc., così un complemento, pur rimanendo

sempre lo stesso, può incontrare diverse relazioni, a seconda delle preposizioni che lo reggono. Es.: Ho letto il libro *di* Antonio; l'ho letto *con* Antonio; l'ho avuto *da* Antonio; l'ho affidato *ad* Antonio, ecc.

Abbastanza dimostrativo può riuscire un insegnamento sulle preposizioni. Dai molti esempi, che in lezioni successive si saranno ampiamente svolti, si possono stralciare complementi di tutte le varietà e trascriverli sulla lavagna a destra, in lungo elenco, in modo che ad ognuno di essi corrisponda, a sinistra, sulla stessa linea, la domanda da cui può essere generato.

L'elenco dei complementi si farà dapprima senza ordine prestabilito, allo scopo di dimostrare:

che vi sono complementi preceduti da parole, che li mettono in relazione varia col resto del discorso, ed altri no, perchè hanno senso di relazione in sè;

che i complementi preceduti da una parola di relazione possono variare il loro ufficio col variare della parola stessa che li precede;

che quelli senza legame esprimono *quando, come, quanto, dove,* si svolgono le azioni, e possono perciò considerarsi come gli aggiuntivi del verbo o *complementi avverbiali;*

che il *complemento di oggetto,* di cui s'è fatto parola, benchè non abbia legame, non devesi tuttavia comprendere fra i complementi avverbiali;

che tutti i complementi possono avere una denominazione particolare; ma che, per quelli preceduti da parole di relazione, la denominazione è quasi sempre indicata dalle parole stesse;

che le parole di relazione si chiamano *preposizioni,* perchè come si è detto, si *prepongono* ai complementi.

Ciò dimostrato, si ricompone il quadro dei complementi, distinguendo quelli retti da *preposizioni* e quello di *oggetto* dai complementi *avverbiali.*

Complementi della proposizione.

	Domande	Complementi	Denominazione dei complementi
Complementi avverbiali	— quando?	— ieri, tardi	— di tempo
	— come?	— disordinatamente, bene	— di modo
	— quanto?	— molto	— di quantità
	— dove?	— là, costì, qui	— di luogo
	— che cosa? chi?	— un pezzo, il babbo, tre pani	**— di oggetto**
Complementi con preposizioni	— *di* chi? *di* che cosa?	**di** sè, *di* gesso	— di specificazione
	— *a* chi? *a* che cosa? *a* qual luogo?	**a** la scuola, *alle* interrogazioni	— di termine
	— *in* chi? *in* che cosa? *in* qual luogo?	**in** me, *in* classe, *nel* compito	— di contenuto
	— *da* chi? *da* che cosa? *da* qual luogo?	**da** mio zio, *dal* cassetto, *da* Milano	— di agente, allontanamento, origine, provenienza
	— *con* chi? *con* che cosa?	**con** mio padre, *colla* penna, *col* martello, *con* l'acqua	— di compagnia, di mezzo, di materia
	— *per* chi? *per* qual causa? *per* qual fine? *per* qual motivo? *per* quale scopo?	**per** te, *per* negligenza, *per* avvisare, *per* scrivere	— di causa, di fine, di motivo
	— *fra* o *tra* chi? *fra* che cosa?	**tra** amici, *fra* i mattoni	— di interposizione

Studiate così le *preposizioni* in ordine ai complementi, possiamo ora rivolgere tutta la nostra attenzione al modo di usarle.

Anzitutto dobbiamo notare che le *preposizioni*, per la importanza del loro ufficio, debbono essere applicate negli esercizi largamente e in tutte le classi. Non si dimentichi che esse, in certo modo, sono, nella lingua italiana, ciò che le declinazioni sono nella latina. Gli esercizi, che debbono essere la continuazione dei molti che si saran già fatti intorno ai complementi in generale, avranno per iscopo:

1°. di curare l'applicazione di quelle *preposizioni* che gli alunni usano erroneamente, causa il dialetto o una deficiente educazione linguistica;

2°. di guidare gli alunni a scriverle coll'apostrofo, a congiungerle coll'aggettivo-articolo, a trasformarle appunto nella sola parte articolata, a seconda del genere e del numero, curando il caso in cui la parte stessa richiede pur essa l'uso dell'apostrofo.

Nelle prime due classi elementari l'insegnamento delle preposizioni è solo esercizio, con qualche accenno, in seconda, al senso diverso che prendono, spostandole, o al senso che viene a mancare al discorso, sopprimendole, in dati esempi. In seguito debbono essere presentate, denominate, osservate nelle loro combinazioni e più o meno definite. Come risultato dell'insegnamento, si raccoglieranno poi le preposizioni combinabili e combinate coll'aggettivo articolo in uno specchietto.

Preposizioni semplici e composte.

di	*del*	*dello*	*dei*	*degli*	*della*	*delle*
a	*al*	*allo*	*ai*	*agli*	*alla*	*alle*
da	*dal*	*dallo*	*dai*	*dagli*	*dalla*	*dalle*
con	*col*	*collo*	*coi*	*cogli*	*colla*	*colle*
per	*pel*	*pello*	*pei*	*pegli*	*pella*	*pelle*
in	*nel*	*nello*	*nei*	*negli*	*nella*	*nelle*

Le composte possono essere rappresentate divise negli elementi che le formano.

Si farà notare quali di esse si usino anche così divise: il *per*, anzi, si usa meglio separatamente.

Dalle considerazioni fatte in questa parte della nostra trattazione è facile scorgere quali legami stretti e inscindibili esistano fra la logica e la grammatica. Gli *avverbi* della grammatica non sono, infatti, che i *complementi* avverbiali della logica; e le *preposizioni* sono elementi essenzialmente logici, in quanto stabiliscono delle relazioni, talchè si potrebbero definire: *quelle parole che si prepongono ai complementi per metterli in relazione colle altre parti logiche del discorso.*

c) Vocaboli: avverbi, specialmente di modo. — Similmente ai nomi, agli aggettivi qualificativi e ai verbi, i complementi avverbiali, o semplicemente avverbi, tengono nel lessico un posto importante. Ond'è che, svolgendo i complementi, si coglierà l'occasione opportuna per introdurre negli esercizi tutti gli avverbi, ma segnatamente quelli di modo, dei quali conviene, a seconda delle classi, rendere familiare l'uso.

Negli esempi citati i complementi di modo sono scarsamente rappresentati; ma giova pensare che tali esempi sono sfruttati per uno scopo dimostrativo e che ad essi devono seguire serie di veri e propri esercizi indirizzati a fini più particolari. Dal bue che cammina *lentamente*, all'acqua che scorre *rapidamente*; dal compito scritto *diligentemente*, a una confessione fatta *sinceramente*, *lealmente*, tutta una serie di modi avverbiali si può innestare negli esercizi, affine di aumentare il patrimonio lessicologico degli alunni.

L'insegnamento della proposizione coi complementi, in quanto esplica tutti i rapporti circostanziali intorno a un dato argomento, ha uno scopo essenzialmente ideologico-linguistico; in quanto stabilisce la natura dei complementi e le loro relazioni ha uno scopo essenzialmente logico; in quanto studia l'ufficio e le particolarità della preposizione ha uno scopo logico-grammaticale; in quanto esercita nell'uso degli avverbi di modo ha uno scopo meramente lessicologico.

———

§ 3°. Proposizioni coordinate. Pronomi.

SOMMARIO — Proposizioni coordinate: rapporto di semplice convenienza che le unisce; diverse specie di coordinate. — I pronomi nelle proposizioni coordinate. — Definizione errata dei pronomi: pronomi declinati, soggettivi e complementari. — Procedimento didattico per l'insegnamento dei pronomi secondo il loro valore logico. — Avvertenze circa il modo di guidare gli esercizi sui pronomi: prospetto dei pronomi. — Vocaboli: pronomi e gli altri già proposti.

a) Proposizioni coordinate e loro relazioni coi pronomi. — Sono proposizioni coordinate quelle di uno stesso grado, riunite per ragioni di convenienza, ma che si potrebbero anche separare, senza che il senso di ognuna ne venga comunque alterato. Si possono riunire a fascio, con uno spago, molte penne e poi scioglierle, senza che ciascuna, o riunita alle altre o isolata, acquisti o perda alcunchè. Non altrimenti avverrebbe se noi separassimo i chicchi di grano riuniti in mucchio, i fogli appartenenti a un quinterno, i libri raccolti in una biblioteca.

Ma per quale ragione dobbiamo assumere ora, a scopo di esercizio logico-grammaticale, le proposizioni coordinate?

Dopo l'insegnamento delle proposizioni isolate coi rispettivi complementi, se si vuol procedere per gradi, si devono iniziare gli esercizi per riunirle a due, a tre, a quattro ecc. per volta. In ciò fare diamo la preferenza alle proposizioni coordinate, come a quelle che sono unite solo da un tenue legame, che è poi un rapporto di semplice convenienza. E appunto, nella ricerca delle proposizioni che si debbono poi riunire, bisogna badare che esse abbiano a *convenire* pienamente nel senso.

Si ricercano e si uniscono dapprima proposizioni che abbiano uno stesso soggetto. Es.: *Mio padre pensa ripetutamente prima di dare la sua parola d'onore. Mio padre scrive con molta ponderazione le sue lettere per evitare malintesi e noie.* Così

si riuniscono: *Mio padre pensa ripetutamente prima di dare la sua parola d'onore e scrive con molta ponderazione le sue lettere per evitare malintesi e noie.*

Seguono le proposizioni che possono convenire nel senso, pur avendo soggetti diversi. Es.: *In palestra alcuni alunni sono già allineati per il salto alla funicella. In palestra alcuni alunni attendono il comando per arrampicare sulle pertiche. Alcuni alunni si dispongono in cortile per il gioco delle bandiere. — In palestra alcuni alunni sono già allineati per il salto alla funicella, altri attendono il comando per arrampicare sulle pertiche e altri ancora si dispongono in cortile per il gioco delle bandiere.*

Altro esempio: *La mamma rammendava le calze. Cleofe cuciva alacremente in una camiciuola. Antonio intanto studiava a voce alta e stridula la lezione. — La mamma rammendava le calze, Cleofe cuciva alacremente in una camiciola e Antonio intanto studiava a voce alta e stridula la lezione.*

Forniamo un terzo tipo di proposizioni coordinate: quelle che richiedono l'uso dei pronomi. Es.: *Lucio dorme. Piero si avvicina a Lucio. Piero desta Lucio. — Lucio dorme e Piero* gli *si avvicina e* lo *desta.*

Già l'ultimo esempio accenna alla ragione per la quale agli esercizi sulle proposizioni coordinate facciamo corrispondere quelli sui pronomi; ma giova, al riguardo, far seguire qualche spiegazione. I pronomi, in generale, sostituiscono espressioni che già furono usate in altre proposizioni; epperò, per poterli applicare, bisogna che le proposizioni siano almeno due: quella in cui si usa una data espressione e l'altra in cui si dovrebbe ripetere l'espressione stessa per poterla poi sostituire col pronome. Fanno eccezione a questa massima i pronomi di prima e seconda persona, i quali significano direttamente persone che non vengono nominate, e possono perciò stare anche in una sola proposizione.

È troppo conveniente che si insegnino i pronomi nel corso degli esercizi sulle proposizioni coordinate; conveniente e anche, in certo modo, naturale, non potendosi agli esercizi stessi dare ampio e compiuto svolgimento senza fare uso insistente e vario dei pronomi. Di ciò è facile convincersi, ove si prenda in esame l'esempio dato sul terzo tipo di proposizioni coordinate e per poco si ricerchino, nel vasto campo linguistico, esempi consimili coi vari e numerosi atteggiamenti che i pronomi possono assumere nei costrutti del periodo.

Ma un'altra ragione consiglia di insegnare i pronomi in questa parte della logica grammaticale. Vi sono pronomi che, falsando il loro appellativo originario di sostituti del nome, sostituiscono invero dati elementi logici : o hanno la funzione esclusiva di soggetto, o di complemento oggetto, o di complemento di termine, o di complemento di oggetto e di termine insieme, o di complemento di specificazione, o quella generica di complemento. Ve ne sono altri che, mantenendo fede al loro ufficio di sostituti del nome, assumono, come questo, qualunque funzione logica.

Risalterà all'evidenza l'ufficio dei singoli pronomi nella parte in cui si tratterà della loro applicazione : ma intanto preme stabilire che, dopo l'insegnamento della proposizione coi complementi, quello dei pronomi, che sostituiscono soggetti, predicati e complementi, segue per logica attrazione, come corollario e necessario integramento del primo; agli elementi logici, infatti, si sostituiscono i pronomi, che, rappresentandoli, ne assumono singolarmente il valore.

b) *Pronomi*. — Fanno le veci del nome, si dice; ma impropriamente. La definizione è vera per la lingua latina, nella quale nomi e pronomi, essendo declinati, ossia variati nella desinenza a seconda del loro ufficio logico, si corrispondono appieno nel rivestire gli uffici stessi. Ma nella lingua italiana parecchi pronomi, tra i più usati, sono, per così dire, rimasti *declinati*, e non trovano corrispondenza piena ed esclusiva col

nome, il quale, non essendo declinato, rappresenta indifferentemente il soggetto e l'oggetto e, se è retto da preposizioni o *segnacasi*, anche gli altri complementi, meno il vocativo.

Sono pronomi che possono usarsi unicamente come soggetto: *io, tu, egli, ella, eglino, elleno,* ai quali si possono aggiungere *questi* e *quegli* usati al singolare; come complemento oggetto: *lo, la* e i loro plurali *li* e *le;* come complementi di termine: *gli, le, loro;* come complementi di oggetto e di termine insieme: *mi, ti, si, ci, vi;* come complemento di specificazione o appartenenza, salvo eccezioni: *ne;* come complementi di termine e di addentramento, salvo eccezioni: *ci, vi;* come complementi generici, che tollerano avanti a sè la preposizione: *lui, lei, loro, me, te, sè.*

Si usano e come soggetto e come complementi, tollerando pure in quest'ultima qualità la preposizione avanti a sè, i pronomi: *noi, voi, colui, colei, coloro, ognuno, ciascuno, esso, essa, essi, costui, costei,* ecc. ecc. Sono questi i pronomi che sostituiscono appieno i nomi e i loro aggiunti.

Se adunque i pronomi si distinguono per il loro ufficio logico, come riguardarli altrimenti nel nostro insegnamento? Quale ragione addurremo per evitare che si usino in uffici diversi dal loro, come negli esempi: *datelo a* **io***; parlo con* **tu***; non* **lo** *dissi nulla;* **mi** *parlò* **a me**; ecc.? Nessun'altra all'infuori di questa: che *io* e *tu* si usano solo come soggetto e non mai come complementi; che il pronome *lo* si usa solo come complemento oggetto e non come complemento di termine; che il pronome *mi* è già complemento di termine, comprendente in sè la preposizione *a*, e però ozioso diviene l'uso del complemento *a me*. D'altronde i pronomi, in generale, declinati o no, hanno, come i sostantivi, il loro vero valore nelle relazioni del linguaggio, ossia come elementi logici, e tali devono essere necessariamente riguardati nel nostro insegnamento.

L'insegnamento dei pronomi si presenta abbastanza agevole. Si dànno proposizioni isolate che si possono unire, oppure proposizioni già unite, nelle quali siano ripetute le espressioni che vogliono essere sostituite dai pronomi. Si invitano poscia gli alunni a trovare il pronome conveniente da sostituire e si fa loro osservare il valore logico dell'espressione sostituita e le parole che la compongono. Si conclude che il valore logico dell'espressione viene trasmesso al pronome che l'ha sostituita e che il pronome sta invece delle parole che compongono l'espressione stessa.

L'insegnamento dei pronomi si distribuisce in una serie di lezioni, in ognuna delle quali si propone l'applicazione di una o più specie di essi. Le lezioni saranno brevemente dimostrative e molto esercitative. In una prima lezione si presenteranno i pronomi soggettivi, insistendo su quelli di terza persona, che, a differenza dei confratelli di prima e seconda, sostituiscono un soggetto già espresso in altra proposizione. Es.: *Chiara desidera parlare con Annetta di faccende molto serie. Chiara ripartirà tosto dopo l'abboccamento.* Qual è il soggetto della prima proposizione? *Chiara.* Quale quello della seconda? Ancora *Chiara.* Non si può evitare di ripeterlo? Sì... sostituendolo la seconda volta col pronome *ella.*

In una seconda lezione si eserciteranno gli alunni nei pronomi che sono complemento oggetto. Es.: *Io pulisco le penne e ripongo le penne nell'astuccio.* Quante proposizioni? Quale la prima? Quale il suo soggetto, quale il predicato? Che cosa *io pulisco?* Dunque *le penne* sono il complemento oggetto. Qual è la seconda proposizione, il soggetto, il suo predicato? E... che cosa *ripongo?* Ah, *le penne,* che sono... l'oggetto che si ripone, ossia il complemento oggetto. Non vi pare che nella frase vi sia un'espressione ripetuta? E conviene lasciarla? No, mi dite; la toglieremo. Leggete, ora: ... *e ripongo nell'astuccio...* È errato: non si dice *che cosa.* Manca, adunque, il comple-

mento oggetto... Lo rimetteremo... Ah, dite di no? E che volete mettere? La parola *le*. Giustissimo. Invece di quali parole avete messo la parola *le*? E una parola che sta invece di altre si chiama? Pronome. Rivediamo ora la parte della seconda proposizione: *io* soggetto sottinteso... *ripongo* predicato... che cosa? Il complemento oggetto è sparito e invece sua si è posto il pronome *le*. Questo pronome è adunque complemento di oggetto. Rileggete la frase: *Io pulisco le penne e* le *ripongo nell'astuccio.*

Si riproduce l'esempio parlando di una sola penna e si fa notare come, nella seconda proposizione, il pronome singolare *la* sostituisce le parole *la penna* e fa l'ufficio di complemento oggetto. Collo stesso procedimento si svolgeranno esempi nei quali si applicheranno i pronomi oggettivi maschili *lo* e *li*.

Successivamente, e collo stesso procedimento, si presenteranno i pronomi, complementi di termine, *gli, le, loro*. Esempio: *Ieri incontrai tuo padre e colsi l'occasione per dare a tuo padre buone notizie intorno ai tuoi studi.* Distinte le due proposizioni e riconosciuta l'espressione da sostituire, si fa notare come questa sia preceduta dalla preposizione *a* che segna il complemento di termine. Gli alunni, invitati a sostituire l'espressione, di cui essi avranno certamente avvertita la stonatura, se appena sono addestrati all'uso della lingua, con tutta facilità troveranno il pronome *gli* e lo apposteranno nell'esempio. Si concluderà che *gli* è pronome perchè sostituisce le parole *a tuo padre*; che adunque in esso è assorbita la preposizione *a*; che, essendo le parole sostituite complemento di termine, esso pure riveste tale ufficio. Si farà anche rilevare come, nel caso speciale dell'esempio, il pronome *gli* si congiunga col verbo *dare*. L'esempio sarà alfine così ricomposto: *Ieri incontrai tuo padre e colsi l'occasione per dar*gli *buone notizie intorno ai tuoi studi.* Come comprova e per antitesi si potrà sostituire nell'esempio il pronome *gli* col pronome complemento oggettivo *lo*, ottenendo l'espressione... *per dar*lo *buone notizie*: lo strazio fonico che produrrà il *lo* così applicato, varrà

a confermare gli alunni nella nozione che ufficio esclusivo del pronome *gli* è quello di complemento di termine.

Per dimostrare l'uso degli altri pronomi complementari di termine : *le, loro,* possiamo valerci dello stesso esempio, sostituendo all'espressione : *tuo padre,* contenuta nella prima proposizione, successivamente le espressioni : *tua madre, i tuoi genitori.*

Una lezione apposita potrebbesi dedicare ai cosidetti pronomi riflessivi *mi, ti, si, ci, vi,* i quali, come già s'è rilevato, possono essere complementi di oggetto o complementi di termine. Si applicano in esempi in modo che abbiano ad alternarsi nei due uffici che rivestono per meglio differenziarsi nel raffronto. Esempio : *Voi* mi *trattate con sussiego e* mi *rivolgete la parola con arroganza.* Il *mi* della prima proposizione si può sostituire col pronome *me,* da collocarsi dopo la parola *trattate;* il *mi* della seconda si può sostituire coll'espressione *a me,* da collocarsi dopo la parola *rivolgete.* Il primo risponde alla domanda : *chi?* Il secondo alla domanda : *a chi?* È inutile indugiarsi, ora, nel dimostrare ciò che gli alunni devono ormai sapere, e cioè che nel primo caso *mi* = *me* è complemento oggetto, e che *mi* = *a me* è complemento di termine. Nello stèsso esempio si possono successivamente collocare, al posto del pronome *mi,* gli altri pronomi riflessivi ed anche applicarli in esempi nuovi e variati.

Ed ecco la volta dei pronomi complementari generici : *lui, lei, loro, me, te, sè.* Si cominci dal dimostrare con acconci esempi come essi non possano tener l'ufficio di soggetto. Si propongano poi numerosi esempi di proposizioni coordinate nei quali i sostantivi già usati si ripetano in proposizioni successive sotto la forma di complementi. Si farà allora osservare che i sostantivi ripetuti possono essere sostituiti dai pronomi complementari, i quali mantengono davanti a sè le preposizioni stesse, che già avevano retto i sostantivi. Gli esempi saranno sul tipo del seguente : *Venne Fulvio a prendere le tue lettere ed io diedi a Fulvio anche quelle della famiglia.* Il sostantivo

Fulvio della seconda proposizione è sostituito dal pronome *lui*: la preposizione *a* è rimasta: *a lui* è complemento di termine.

Siamo finalmente alle prese coi pronomi, che più propriamente meritano un tal nome, per essere i veri sostituti dei sostantivi (e aggiunti) in tutti gli uffici logici che questi tengono nel discorso. *Noi, voi, esso, colui, costoro, taluni,* ecc. ecc. si possono usare come soggetto, come oggetto, e, col concorso delle preposizioni, come complementi indiretti. Esempi: **Noi** (soggetto) *beviamo... Il maestro tiene responsabili* **noi** (oggetto)... *spiega* **per noi** (compl. fine)... *viene* **con noi** (compagnia)... *Il lavoro fu fatto* **da noi** (agente)... *lo scostano* **da noi** (allontanamento)... *non iscorge* **in noi** (contenuto) *alcuna virtù.*

Fra i pronomi presentati non abbiamo compreso il *ne*, perchè, nell'ufficio di complemento di appartenenza o di specificazione che esercita quasi sempre, si distingue dagli altri col sostituire espressioni di proporzioni diverse e talune anche molto complesse. Es.: *Giunse Attilio ed io non* **ne** *seppi nulla*. Il *ne* rappresenta qui l'espressione già abbastanza complessa *del giungere di Attilio.*

Ci e *vi*, considerati quali pronomi di cosa, sono per lo più complementi di termine e meno spesso di specificazione e di contenuto, e meritano, per la loro particolarità, un cenno a parte; un cenno e non di più.

Esempi: *Aprii la lettera e* **vi** (nella lettera) *lessi... Suonò l'ora e non* **ci** (all'ora o a ciò che doveva fare) *pensai... Scopro errori nella tua composizione e, al contrario, non* **ci** (nella tua composizione) *trovo molto succo.*

❧

Altre nozioni sui pronomi ommettiamo, per non sconfinare dal compito propostoci di trattarne solo in quanto hanno riferimento al modo di insegnarli.

È però da osservare che fra le ommissioni non sono da comprendersi i pronomi congiuntivi, i quali, rivestendo il doppio

ufficio di pronomi e di congiunzione, saranno trattati appunto nella parte delle proposizioni connesse e delle congiunzioni.

Come norma comune, negli esercizi intorno a una data specie di pronomi si avrà cura di riapplicare quelli che già furono oggetto di studio particolare; di guisa che si pervenga da ultimo a costrurre, sempre nell'ambito delle proposizioni coordinate, ben congegnati periodi, anche a senso continuato, nei quali il funzionamento logico e vario dei pronomi si dispieghi in tutta la sua efficacia.

Già, negli esempi addotti per mostrare alcuni tipi di proposizioni coordinate, si è accennato al modo con cui gli esercizi si amplificano; cosicchè chiunque sia un po' esperto nei procedimenti didattici può facilmente continuare la serie graduata degli esempi fino a quelli di grado più complesso. Noteremo, per altro, che, come già s'è stabilito in genere, gli esercizi debbono dapprima, e per molto tempo, contenere le espressioni ripetute, per essere poi sostituite coi pronomi: solo più tardi, come ripetizione o riprova o coronamento dell'insegnamento fatto, si proporranno esempi coi pronomi, togliendoli anche dal libro di lettura, per addestrare gli alunni a ricercare i pronomi stessi, a indicare le espressioni che sostituiscono e a determinare l'ufficio logico che sostengono nel discorso.

Sarebbe ozioso, dal punto di vista didattico, il fare speciali lezioni per distinguere i pronomi secondo il genere, il numero e la persona; chè nel corso dell'insegnamento tali distinzioni son rese necessariamente evidenti dal fatto che i pronomi corrispondono per genere e per numero alle espressioni che sostituiscono, meno quelli di prima e seconda persona, che, non sostituendo espressioni, ma significando direttamente enti personali, sono già stati presentati, con questo loro peculiare carattere, nella prima lezione intorno ai pronomi soggettivi. Sarà tuttavia utile, nelle classi superiori, distribuire in uno specchietto la maggior parte dei pronomi, distinguendo quelli personali da quelli misti, dividendo i primi a seconda delle tre persone e suddividendoli tutti, prima per il genere, poi per il numero.

Anche i pronomi, al pari delle proposizioni coordinate in cui entrano, saranno oggetto di esercizio in tutte le classi: ma a cominciare dalla terza classe si avrà cura di dare particolare rilievo ai pronomi soggettivi, oggettivi e di termine, per poi, nel corso superiore, estenderne la nozione e determinare altresì il valore logico degli altri pronomi. Tutto l'insegnamento verrà riassunto, infine, come nel prospetto che segue:

Pronomi.

Soggettivi — *io, tu, egli, ella, eglino, elleno, questi* (sing.), *quegli* (sing.)

Complementi di oggetto — *lo, la*, e plurali *li, le*.

» » termine — *gli, le* (sing.), *loro* (quando assorbe la prep. *a*).

» » oggetto e di termine — *mi, ti, si, ci, vi*.

» » specificazione — *ne*.

» » termine e di contenuto — *ci, vi*.

Complementari — *me, te, sè, lui, lei, loro* (come complementi indiretti sono retti dalle preposizioni).

Soggettivi e complementari — *noi, voi, colui, esso, chi, chiunque, costui, taluni*, ecc. ecc. (come complementi indiretti sono retti da preposizioni).

c) Vocaboli: pronomi e gli altri già proposti. — Pur volendo, nei molti esercizi sui pronomi, badare a far emergere il loro ufficio logico, non si deve però dimenticare che essi siano usati nel loro senso proprio come vocaboli; onde si avrà cura di esercitare gli alunni su quelli che meno conoscono e che importa, invece, siano resi familiari nel loro linguaggio. Si badi anche a continuare l'introduzione negli esercizi di nomi, di aggettivi, specialmente di qualità, di complementi avverbiali, specialmente di modo, sempre scelti coll'intento di aumentare il patrimonio lessicologico degli alunni.

§ 4°. Proposizioni congiunte.

Congiunzioni e pronomi congiuntivi.

SOMMARIO. — Carattere delle proposizioni congiunte: congiunte reciproche e congiunte dichiarative. — Procedimento didattico per l'insegnamento delle proposizioni congiunte: proposizione principale e proposizione dipendente; significato particolare delle proposizioni dipendenti. — Valore delle congiunzioni: ufficio congiuntivo degli avverbi di relazione. — Pronomi congiuntivi: il *che* soggetto e oggetto; il *quale* soggetto e complemento; il *cui* complemento; rapporto occasionale dei pronomi congiuntivi. — Specchio delle proposizioni congiunte. — Vocaboli: congiunzioni e gli altri già proposti.

a) *Proposizioni congiunte.* Dopo le proposizioni coordinate o riunite con un semplice legame di convenienza, eccoci alle proposizioni *congiunte*, ossia a quelle riunite con un legame obbligatorio, che ne segna il rapporto, rendendo il senso delle une subordinato al senso delle altre. Un fanciullo può accompagnarsi con altri per conversare, per giocare, per passeggiare; egli conviene, cioè, nel desiderio che hanno altri di fare la stessa cosa, incontrando quindi un semplice rapporto di convenienza. Ma poichè deve agire come figlio in casa, come discepolo in iscuola, come membro in una società ginnastica, egli incontra necessariamente rapporti di subordinazione di fronte al padre, al maestro, al capo della società; rapporti dai quali non può prescindere, se non cessando di essere figlio, discepolo, socio.

Si inizia l'insegnamento delle congiunzioni, ricordando brevemente l'ufficio della parolina *e*, che unisce, con un semplice legame di convenienza, proposizioni coordinate e anche parti simili, le quali, come si è dimostrato nel par. 1°, sono rispondenti a proposizioni. Poscia, prima di addentrarci nell'esame di proposizioni congiunte, soffermiamoci un istante

per far conoscenza di un'altra parolina alquanto bizzarra per le sue preferenze ed esclusioni, ma che ha coll'*e* simile l'ufficio di interporsi, quale legame, fra proposizioni coordinate. Antonio piagnucola che vuole andare al parco e vuole giocare coi compagni in cortile. « Fa l'una cosa e l'altra, » gli dice scherzosamente la mamma. Potrà Antonio procurarsi nel momento i due spassi? No, voi dite, e avete ragione. *Antonio, o doveva recarsi al parco, o doveva scendere in cortile a giocare coi compagni.* Il fare la prima cosa significa ommettere la seconda, e viceversa : le due proposizioni sono vicendevolmente legate, con parità di grado.

Si diano esempi, nello stesso modo, in cui vengano introdotte le paroline *ovvero, oppure, ossia, cioè,* ecc., mostrando il senso che conferiscono alle proposizioni tra le quali sono interposte : di avvicendamento o di dichiarazione.

❧

Cerchiamo ora di stabilire la vera natura dei rapporti o nessi obbligatori, che rendono subordinata una proposizione ad un'altra.

Es. *Il maestro disse...* Che cosa? Qui evidentemente si dovrebbe continuare il senso della proposizione con un complemento oggetto : *disse... cose utili,* disse... *parole severe,* ecc. Ma in luogo di una cosa, di un oggetto, egli disse... un'azione che deve compiersi : *Il maestro disse... che domani ci insegnerà un bel canto a due voci.* La seconda proposizione è, adunque, l'oggetto o il complemento oggetto della prima, ed è a questa subordinata o dipendente come un complemento alla proposizione cui è aggregato. Così negli esempi : *Il babbo voleva...* (che cosa?) *che tu tornassi subito a casa; non sarà mai vero...* (che cosa?) *che tu commetta un'azione illecita,* le due proposizioni rispondenti alla domanda *che cosa* sono, come la seconda del primo esempio, complementari oggettive, e perciò rispettivamente subordinate alla proposizione a cui sono congiunte.

Ti dirò tutto a voce,.. scrive un tale ad un amico. Davvero

che dirà tutto? Eh, se lo afferma... Ma no, c'è dubbio che dica tutto, poichè egli soggiunge tosto :... *se mi risolverò di venire a salutarti*. Non è sicuro, adunque, di dir tutto : dirà, ma ad una condizione, ad un patto : che si risolva di andare a visitare l'amico. La condizione posta a che si effettui l'azione della prima proposizione è espressa dalla seconda proposizione, retta dalla parolina *se*. Altro esempio : *Io giocherei volontieri se potessi disporre del mio tempo*. O anche : *Se potessi disporre del mio tempo giocherei volontieri*. Per poter giocare occorre che si verifichi un'altra azione, quella di poter disporre del tempo : è questa la condizione per la quale si renderebbe possibile il giocare.

Oggi si doveva fare la ginnastica in cortile; invece non si fece, si sa. Quale mai ostacolo si frappose? La pioggia, che, nel momento opportuno, cominciò a cadere in abbondanza. Ridiciamo ciò che si doveva fare e ciò che ha impedito di fare : *Oggi si doveva far ginnastica in cortile,... ma nel momento opportuno cominciò a cadere la pioggia in abbondanza.*

Se Attilio piange, sarà per una causa. *Attilio piange perchè il maestro gli ha scritto sul quadernino una nota di biasimo.*

Lucio scrive alla nonna per un fine... Proprio, egli desidera che la nonna preghi il babbo di mandarlo in campagna presso di lei. Che cosa fa adunque Lucio e quale fine si propone? *Lucio scrive alla nonna* (al fine che) *affinchè preghi il babbo di mandarlo in campagna presso di lei.*

Altri esempi di proposizioni congiunte si potrebbero nello stesso modo presentare, introducendovi man mano, quali nessi o legami, le parole *poichè, pure, purchè, finchè, quantunque* ecc. ecc. Ma quelli offerti bastano già a mostrare tutt'insieme la natura dei rapporti che intercorrono fra due proposizioni congiunte; una esprime, comunque, un'azione; l'altra, un'azione che è oggetto della prima, o causa dalla quale la prima ha origine, o il fine a cui tende, o la condizione posta al suo effettuarsi, o l'opposizione a che fosse effettuata, ecc. ecc. La prima, esprimendo comunque un'azione, senza di-

pendenza di sorta, può stare da sè, anche se incompiuta nel senso; la seconda, essendo al servizio della prima, non avrebbe senso se da essa venisse separata. Infatti, negli esempi dati, le proposizioni: *Il maestro disse... Il babbo voleva... Oggi si doveva far ginnastica in cortile... Attilio piange... Lucio scrive alla nonna...* sono più o meno compiute nel senso, ma ognuna si regge da sè. Altrettanto non si può affermare delle proposizioni che sono ad esse rispettivamente congiunte: *... che domani ci insegnerà un bel canto a due voci; ... che tu tornassi subito a casa; ... ma nel momento opportuno cominciò a cadere la pioggia in abbondanza; ... perchè il maestro gli ha scritto una nota di biasimo sul quadernino; ... affinchè preghi il babbo di mandarlo in campagna presso di lei,* sono tutte proposizioni le quali, prese isolatamente, non avrebbero senso e dinotano, anzi, nella loro struttura come siano destinate a compire il senso di altre proposizioni.

Di due proposizioni congiunte, quella che può stare da sè con un senso più o meno compiuto, è la principale; l'altra, che è destinata a compire il senso della principale, è la subordinata o dipendente o complementare.

Gli esempi si contengono nei limiti di due proposizioni per raccogliere maggiormente l'attenzione degli alunni sulla ragione del loro congiungersi; ma gli esercizi, che ne seguiranno, si allargheranno sempre più, comprendendo proposizioni coordinate principali, proposizioni coordinate dipendenti, proposizioni dipendenti di grado diverso. Ma del concatenarsi delle proposizioni si parlerà con maggior agio, allorchè avremo riconosciuto gli altri elementi che concorrono a congiungere le proposizioni di ogni grado nelle complicazioni del periodo.

b) Congiunzioni. — Si mettono in rilievo, nei molti esempi svolti, le paroline *che, se, ma, perchè, pure, affinchè,* ecc. e si mostra com'esse, congiungendo le proposizioni, vengono a significare la ragione per la quale le une sono dipendenti dalle altre. Tali paroline sono dette appunto congiunzioni. Ogni

spiegazione si volesse dare intorno ad esse non potrebbe essere diversa da quelle fornite intorno alle proposizioni che reggono, e alle quali conferiscono appunto il carattere di dipendenza: oggetto, condizione, opposizione, causa, fine, ecc. Provatevi a toglierle da alcuni degli esempi proposti, e vedrete il senso caotico che rimarrà alle proposizioni per tal modo sconnesse.

In opposizione alle proposizioni connesse si rievocheranno esempi di proposizioni coordinate principali per far risaltare ancora una volta la differenza fra un rapporto obbligatorio determinato dalle congiunzioni, quale ormai conosciamo, e quello di convenienza significato per lo più dalla copulativa *e*.

Come il carattere distintivo delle preposizioni è di segnare il rapporto fra la proposizione e i complementi, così il carattere distintivo della congiunzione è quello di segnare il rapporto fra proposizione e proposizione. Si potrà osservare che le congiunzioni reggono anche i complementi; ma in questo caso, se ben si osservi, quasi sempre lasciano presupporre una proposizione, e d'altronde, una maggiore estensione del loro ufficio non può togliere a questo ciò che ha di proprio.

Dato che il carattere distintivo delle congiunzioni sia quello di stabilire i rapporti fra le proposizioni, dovremo noi comprendere fra esse quelle parole che, essendo note come avverbi o complementi avverbiali, pur tuttavia assumono lo stesso carattere? Non è nostro compito di addentrarci nell'arruffio delle distinzioni che i grammatici più autorevoli, punto d'accordo, fanno fra preposizioni, avverbi e congiunzioni; ma, per l'intento didattico che perseguiamo in questo lavoro, riteniamo di dovere, per ragioni di chiarezza e di coerenza, comprendere tali avverbi fra le congiunzioni. E invero, gli avverbi sono complementi dell'azione nell'ambito della proposizione di cui fanno parte; se estendono il loro ufficio ad altra proposizione, conferendo a questa uno speciale carattere di subordinazione, cessano di essere complementi avverbiali per assumere l'ufficio più importante e delicato di congiunzioni: similmente a chi abbandonasse il mestiere del servitore per elevarsi alla

carica di intermediario fra l'ex-padrone ed altri. Ciò in generale; ma in particolare vi sono avverbi che, alla stregua delle nostre considerazioni, non potrebbero essere mai tali, poichè, esercitando essi l'ufficio di mettere in relazione le proposizioni, vogliono essere considerati esclusivamente quali congiunzioni.

Se le poche congiunzioni esaminate di sfuggita reggono proposizioni che sono condizione, causa, fine ecc. di altre proposizioni, come non assegnare l'ufficio di congiunzione alle parole che reggono proposizioni esprimenti il tempo, il modo, il luogo, la quantità di ciò che è espresso pure in altre proposizioni? Negli esempi: *Egli mangia* **quando** *vuole; va* **dove** *trova pane; ride* **mentre** *studia; ne ha* **quanto** *ne desidera,* le parole *quando, dove, mentre, quanto* esercitano evidentemente ed esclusivamente l'ufficio di congiunzioni.

Si avrà particolare cura di usare il *che* e il *se* in esercizi che diano un distinto risalto alle proposizioni oggettive e condizionali, in corrispondenza a quelli che si saranno svolti nelle lezioni sulle azioni a scopo logico, al modo congiuntivo e condizionale.

Prima di chiudere le osservazioni sulle congiunzioni, non sarà vano distinguere le semplici dalle composte, e mostrare appunto come queste si combinino con preposizioni, avverbi, con qualche nome e anche con pronomi.

c) Pronomi congiuntivi. — Se nei precedenti esempi di proposizioni congiunte abbiamo preferito cercare le proposizioni subordinate facendone scaturire la ragion d'essere dal fatto, negli esempi che seguiranno per l'applicazione dei pronomi congiuntivi, le due proposizioni, necessarie per il nostro intento dimostrativo, si daranno subito per esteso, al fine di poter ripetere nella seconda l'espressione od anche un pronome equivalente, che si vorranno poi sostituire col pronome congiuntivo.

Sia l'esempio: *Sulla facciata del palazzo di Giustizia di Milano è infissa una lapide: la lapide rammenta i patrioti con-*

dannati dall'Austria nel 1824. Vi è un'espressione ripetuta: *la lapide*. Come rimediare? Benissimo: col sostituire all'espressione *la lapide*, contenuta nella seconda proposizione, il pronome *questa*. Ma badate se non è possibile congiungere le due proposizioni... Sicuro: mettendo un *che* al posto di *questa*, e togliendo... i due punti. Analizziamo ora le due proposizioni com'erano prima: ...Nella seconda proposizione il soggetto è *la lapide* ecc. Consideriamo questo soggetto nelle due proposizioni congiunte: l'espressione *la lapide* fu sostituita... da quale parola? Dal *che* che è appunto un pronome ed un pronome usato... come soggetto.

Non basta: le due proposizioni furono riunite e tolti, quindi, i *due punti* che le dividevano; e ciò per merito del *che*. Questa parolina è pronome in quanto ha sostituito un'espressione; è soggetto della seconda proposizione; e, per l'ufficio compiuto di avere congiunto due proposizioni, è anche... congiunzione: diremo dunque che è un pronome congiuntivo usato come soggetto.

Es.: *Ambrogio ti manda il libro. Tu gli hai chiesto il libro.* Non son bene espresse le due proposizioni; non si potrebbero congiungere? Proprio così: *Ambrogio ti manda il libro* che *tu gli hai chiesto*. Analizziamo la seconda proposizione, com'era dapprima: ... che cosa? *Il libro*: è questo un complemento di oggetto. Analizziamo la seconda proposizione come è stata modificata: vi manca l'espressione... *il libro*, ossia il complemento oggetto e vi è in più... il *che* pronome e... complemento di oggetto. Il *che* non è soltanto pronome oggettivo: esso ha congiunto due proposizioni, rendendo inutile il *punto* che le divideva: è dunque pronome congiuntivo, complemento di oggetto.

Il pronome *che*, usato solo e in tale qualità, adempie esclusivamente ai due uffici logici di soggetto e di oggetto, come rispettivamente nei due esempi proposti. Non è facile riconoscere in tutti i casi il pronome *che*, se non se ne distingue l'ufficio logico: la qual cosa, dato l'indirizzo del nostro insegna-

mento e la classificazione dei pronomi, fatta secondo il loro valore logico, non dovrebbe riuscire malagevole. Nè si dimentichi, peraltro, che appunto per non aver familiari gli ufflci logici del *che*, si usa questa parolina, anche da persone titolate, non senza bestemmiare in vario modo la sintassi.

Il pronome *che*, essendo d'ambo i generi e numeri, può essere sostituito dalle espressioni pronominali *il quale, la quale, i quali, le quali*, usate anche, non di rado, senza gli aggettivi-articoli. Conviene però notare che tali espressioni si usano di preferenza come soggetto, allorchè la seconda proposizione ha scarsa relazione di senso colla prima e dinota piuttosto aggiunta o prolungamento del discorso.

Il quale, la quale e i loro plurali sono usati anche come complementi indiretti; nel qual caso assumono davanti a sè una preposizione. Nell'ufficio di complemento oggetto e indiretto hanno per compagno e concorrente il *cui*, pur retto da preposizioni, ma che, più austero, fa senza degli aggettivi articoli, meno nel caso in cui, come complemento di specificazione, lo si costringe a subirne apparentemente e malamente la compagnia, intermediaria o meno la preposizione *di*. (Es. : *la di cui competenza è riconosciuta... il cui buon volere, invece* delle espressioni... *di cui è riconosciuta la competenza... di cui il buon volere*). Anche come complementi indiretti, i pronomi *il quale* e compagni si usano di preferenza in luogo del *cui*, allorchè si vuol dinotare maggior distacco di senso, come se si trattasse di proposizione aggiunta più che congiunta.

Diamo in riassunto alcuni esempi per applicarvi i due pronomi congiuntivi in discorso, a seconda dei diversi uffici che sostengono quali complementi. Non aggiungiamo spiegazioni, ma avvertiamo che, per ogni esempio, si deve far risaltare analiticamente la loro triplice qualità di pronomi, di congiunzioni e di complementi.

Esempi :

« *Avevo parlato con una persona* : di questa persona (*della quale, di cui*) *non conosco il nome.*

« *Eccoti il libro* : in esso (*nel quale, in cui*) *troverai il racconto che tu cerchi* ».

« *A titolo d'onore presentai al signor Direttore uno scolaro;* a questo (*al quale*) *scolaro aveva già rivolto una lode* : di questa lode (*di cui*) si era reso meritevole ».

I due punti, beninteso, dagli esempi corretti esulano.

Importa, almeno per il maestro, di ben conoscere l'ufficio dei pronomi in quanto congiungono le proposizioni. Laddove le congiunzioni, in generale, segnano un rapporto che lega e subordina il senso di una proposizione all'altra, i pronomi congiuntivi nulla fanno di tutto ciò e si limitano a sostenere l'ufficio logico o di soggetto o di complemento. Ond'è che, non stabilendo nessuna relazione di senso fra le proposizioni che congiungono, il rapporto da essi segnato è affatto fortuito, occasionale, meccanico. Infatti i pronomi congiuntivi si impiegano allorchè un sostantivo con cui termina una proposizione deve essere il soggetto o il complemento di un'altra proposizione che si vuole esprimere consecutivamente. Nell'esempio : *Egli fu tolto da una buca in cui era caduto,* le due proposizioni si possono anche separare senza che ne venga alterato il senso : *Egli era caduto in una buca : egli poscia ne fu tolto.* Dal che si ha la riprova che nessun legame di senso esiste nella congiunzione delle due proposizioni, operatasi per mezzo dell'espressione *in cui,* complemento di contenuto.

Si deve rammentare ancora una volta che, se si danno esempi dimostrativi per accennare a quanto si potrebbe insegnare in tutto il corso elementare, il nostro insegnamento deve essere sempre e soprattutto produttore di abbondanti esercizi linguistico-proposizionali. Nelle prime due classi, anzi, per rispetto alle proposizioni congiunte, esso sarà esclusivamente esercitazione; nella terza si daranno esempi dimostrativi sul *che* e suoi sostituti, e nel corso superiore anche sugli altri pronomi congiuntivi.

Riassumiamo le nozioni più importanti nel seguente specchietto:

Proposizioni congiunte.

Rapporto	Congiunzioni	Carattere delle proposizioni e valore logico dei pronomi congiuntivi
1° di semplice convenienza	e anche cioè ossia	Coordinate principali dipendenti aggiuntive Coordinate principali dipendenti dichiarative
2° di dipendenza reciproca	o ovvero oppure	Coordinate principali dipendenti di reciproca esclusione
3° di dipendenza o subordinazione	che se ma pure perchè poichè finchè affinchè quando purchè mentre dove ecc.	Dipendente di oggetto » » condizione, dubbio » » avversione » » prevalenza, ecc. » » causa, motivo » » cagione, stato » » termine, di tempo » » fine, scopo » » tempo » » condizione » » contemporaneità » » luogo
4° di occasione o pronominale	che, il quale cui di cui, del quale in cui, nel quale con cui, col quale per cui, pel quale da cui, dal quale cui, a cui, al quale fra cui, fra i quali ecc.	soggetto e oggetto oggetto compl. di specificazione » » contenuto » » mezzo, compagnia » » fine, cagione » » allontanamento e provenienza » » termine » » interposizione

d) Vocaboli. — Si continuerà ad applicare negli esercizi sulle proposizioni congiunte i vocaboli appartenenti alle classi già indicate. Bisogna però tener presente che le congiunzioni, quantunque siano parole di relazione e non tengano, perciò,

nel lessico un gran posto, hanno un senso così fine, con isfumature così graduate, che torna molto utile usarne largamente e sensatamente, affinchè gli alunni si rendano familiari le più note e le più atte a determinare i primi allacciamenti delle frasi.

Solo colla conoscenza e l'uso disinvolto delle principali congiunzioni si possono raccordare più proposizioni e mettersi sulla via di costruire periodi pieni e variamente congegnati.

---

§ 5°. Periodo e discorso.

SOMMARIO. — Esercizi sulle proposizioni incidenti. — I *due punti*, il *punto e virgola* e il *punto*. — Esercizî sulla formazione del periodo. — Relazione fra i periodi nel discorso: brevi periodi di un discorso ricomposti in periodi complessi. — Fine della logica grammaticale.

a) Proposizioni incidenti, punteggiatura, periodo. — Riassumeremo negli esercizi proposizioni di ogni specie per combinarle variamente nel periodo. Un tale intento si sarà già esplicato in proporzioni modeste negli esercizi sulle proposizioni coordinate e congiunte; ma ora conviene sia perseguito di proposito, badando a esercitare gli alunni nei diversi tipi di combinazioni proposizionali.

Per non ingombrare soverchiamente il terreno, molto accidentato e alquanto malfido, delle proposizioni congiunte, si è preferito di trattare in quest'ultimo paragrafo delle proposizioni incidenti, anche per la ragione che tali sono, non già per un qualunque loro carattere distintivo, ma per il fatto del loro interporsi fra le parti di altra proposizione.

Gli esercizi sulle proposizioni incidenti volgeranno successivamente su quelle rette da gerundio, da participio passato, da congiunzioni, dai pronomi congiuntivi soggettivi e complementari, e si faranno consistere, preferibilmente, nel dare due o più proposizioni staccate, rispondenti nel senso, oppure coordinate o congiunte, da trasformare in modo che una diventi incidente. Eccone alcuni esempi :

Antonio non aveva studiata la lezione. Egli fu costretto a rimanere nella scuola per rimediare alla sua negligenza. Si ricompone nel modo seguente : *Antonio, non avendo studiata la lezione, fu costretto*, ecc.

Il maestro fece la solita visita agli alunni nel corridoio e poi

li fece entrare nell'aula di scuola. Così si riproduce : *Il maestro, fatta la solita visita agli alunni, li fece,* ecc.

Il libro fu comperato da' tuoi genitori coi pochi risparmi fatti e tu lo hai tutto sciupato. Si riforma ottenendo : *Il libro, che tu hai tutto sciupato, fu comperato,* ecc. Oppure : *Il libro, che fu comperato,* ecc., *fu da te,* ecc.

Analogamente si possono dare esempi per ottenere proposizioni incidenti, rette da congiunzioni e da pronomi congiuntivi preceduti da preposizioni.

Nel momento di dare impulso definitivo alla formazione dei periodi, si avrà cura di intrattenere gli alunni sull'uso dei due punti e del punto e virgola. Già si affermò nel 1° par., parlando dell'uso della virgola, che l'ufficio della punteggiatura è eminentemente logico : i due segni, di cui ora ci occupiamo di proposito, hanno poi grande importanza per la distribuzione e i raggruppamenti delle proposizioni nel periodo.

I due punti distaccano due parti del periodo, che sembrano indipendenti, ma che, invece, hanno un legame di senso, tanto che l'una è come il complemento dell'altra.

Es. : *Il padre disse : « Mettiti a studiare, Giulio, se vorrai conseguire la promozione ».* Apparentemente, per la diversità dei due soggetti, per il carattere narrativo della prima parte e imperativo della seconda, vi dovrebbe essere fra le due parti un distacco reciso, come quello segnato dal punto; ma ognuno scopre tosto la relazione intima di senso che intercede fra il narrare che *una persona dice* e il riferire *ciò che dice* : quest'ultima, anzi, rispondendo alla domanda *che cosa?* si può considerare come il complemento oggetto della prima parte.

Altro esempio : *La tua negligenza è ormai giunta allo stato cronico : non presti più attenzione, non apri un libro, non sai scrivere un sol periodo corretto.* Anche qui, fra le due parti, manca un vero legame logico; ma una relazione di senso esiste per il fatto che la seconda parte, composta di tre proposi-

zioni coordinate, spiega *come* e *perchè* la negligenza sia divenuta cronica.

Altri esempi si potrebbero addurre per mostrare come le parti del periodo, separate dai due punti, abbiano tale relazione di senso, per la quale una di esse viene a spiegare il contenuto, l'oggetto, il modo di essere, l'effetto, la causa, il fine, ecc. di un'altra.

In generale il punto e virgola si usa per separare le parti di un periodo le quali constano di numerosi elementi linguistici e anche di più proposizioni; e, pur avendo gli stessi legami logici, che hanno fra loro le proposizioni (coordinate o subordinate), nondimeno vogliono essere contrassegnate e messe in rilievo da un distacco fortemente accennato, ma non reciso.

Daremo un esempio che compendi i due casi in cui conviene usare il punto e virgola : nel separare, cioè, le parti coordinate e quelle subordinate. *Tu volevi giocare con Antonio e lasciar solo il fratellino; pretendevi anche che questi non piangesse e lo percotesti furiosamente; ma la mamma, che non perdona gli atti di brutalità, saprà punirti come meriti.* Come si vede, le prime due parti sono coordinate; la terza è subordinata in quanto ha senso di opposizione, quale le viene dalla congiunzione *ma*.

La punteggiatura è continuo oggetto di esercizio in tutto il corso dell'insegnamento linguistico; epperò è a ritenersi che il punto fermo, l'interrogativo e l'esclamativo abbiano avuto sufficiente applicazione nelle molteplici formazioni dei periodi. Altrettanto non si può affermare dei segni intermedi di punteggiatura, dei quali ci siamo occupati; imperocchè il loro vero ufficio viene sempre più a determinarsi collo sviluppo progressivo degli elementi logici che costituiscono il periodo. Peraltro converrà che almeno l'ufficio del punto risalti meglio, sia confrontandolo con quello dei segni intermedi, sia per il modo di disporre e separare i periodi nel discorso.

❧

L'uso dimostrativo dei segni di punteggiatura, anzichè interrompere gli esercizi sulla formazione dei periodi, deve accompagnarli in tutto il loro svolgersi progressivo. Tali esercizi saranno indirizzati, dapprima, alla costruzione di periodi composti di sole proposizioni coordinate principali; poi di coordinate con una dipendente; con più dipendenti coordinate o diverse; con dipendenti incise; infine di due o più gruppi, formati, ciascuno, di proposizioni principali, dipendenti e incise, coordinate o diverse.

Anche gli esercizi sui periodi si foggeranno preferibilmente sul tipo di quelli indicati per l'uso della proposizione incidente: si proporranno, cioè, proposizioni e frasi staccate, ma in relazione di senso tra di loro, per poi condurre gli alunni a unirle variamente, modificandole anche là dove occorra. Si avrà cura di derivare gli esercizi possibilmente dal vero e di disporli in modo che la loro connessione non riesca nè troppo ardua, nè soverchiamente artificiosa. Spiacenti di non poter offrire, per ragioni di spazio, tutta una serie di esercizi progressivi, secondo le brevi indicazioni surriferite, ne diamo solo uno, che nella serie rappresenterebbe uno stadio alquanto inoltrato.

Es.: Brevi periodi:

Antonio non eseguì il lavoro di casa. Antonio non istudiò la lezione. Il maestro lo ammonì severamente. Egli, anzi, gli disse che lo avrebbe sospeso dalle lezioni. Ciò avverrà però se si presenterà ancora alla scuola senza aver adempiuto a' suoi doveri.

Periodo unico:

Antonio non eseguì il lavoro di casa, nè istudiò la lezione; e il maestro lo ammonì severamente, dicendogli che lo avrebbe sospeso dalle lezioni, se si fosse presentato ancora alla scuola senza aver adempiuto a' suoi doveri.

La prima parte del periodo è formata di due proposizioni principali coordinate; la seconda parte, di un'altra proposi-

zione principale coordinata, di una resa dipendente dal gerundio, di una terza retta dalla congiunzione *che* e che è dipendente *oggettiva,* di una quarta che si inizia col *se* ed è dipendente di *condizione* e di un'ultima implicita dipendente di *privazione,* preceduta e caratterizzata dalla parola *senza.*

❧

b) *Discorso.* — I periodi a senso continuato formano il discorso. Come si costituisce un periodo, se ne possono costituire parecchi: il difficile sta nell'arte di raggrupparli, determinando il distacco dall'uno all'altro. Già negli esercizi di composizione e in quelli sulle azioni a scopo linguistico si sarà fatto osservare come le proposizioni possono raggrupparsi per affinità di vario grado, e come, all'incontro, vogliono essere separate o per cambiamento del soggetto dominante, o per esprimere azioni di altro ordine, o per cambiamento di circostanze, ecc. Se si vuol narrare, ad esempio, di una baruffa, possiamo già genericamente stabilire che le proposizioni riferentisi alla causa formeranno un gruppo a sè, separato da quello delle proposizioni esprimenti lo scambio di ingiurie che ne seguì; in un terzo gruppo si raccoglieranno le proposizioni descriventi una lotta a corpo fulminea; poi seguiranno i gruppi che successivamente si riferiscono alle altre fasi della baruffa: una ferita grave, l'intervento delle guardie, l'arresto del feritore e la sua traduzione in carcere. I gruppi appunto corrisponderebbero ai periodi.

E poichè abbiamo dato un esempio per mostrare le ragioni che possono determinare la formazione dei periodi, ce ne serviremo pure per mostrare il tipo di esercizi che si potrebbero assegnare agli alunni per guidarli a ricostituire i periodi stessi in un intero discorso.

Es. Brevi periodi:

Una baruffa.

Due giovani si incontrarono. — Uno era alto e tarchiato. — l'altro era piccolo, ma tutto nervi. — Nell'incontrarsi ma-

lauguratamente si urtarono. — Il primo si risentì. — L'altro rispose provocantemente. — Le ingiurie si incrociarono. — Tosto si acciuffarono e volarono i cappelli. — Si strapparono capelli e abiti. — Ad un tratto il giovane piccolo diè mano ad un mattone. — Il mattone giaceva per terra vicino a lui. — Con una mossa rapida colpì con esso violentemente al capo l'avversario. — Questi cadde per terra insanguinato. — Accorse gente. — Il feritore si diè a fuggire. — Fu rincorso dalle guardie, arrestato e condotto in carcere.

Ricomposta nei periodi :

Una baruffa.

Due giovani, uno alto e tarchiato, l'altro piccolo, ma tutto nervi, si incontrarono e malauguratamente si urtarono. — Il primo si risentì; l'altro rispose provocantemente, e le ingiurie si incrociarono. — Tosto si acciuffarono, volarono i cappelli e si strapparono capelli e abiti. — Ad un tratto il giovine piccolo diè mano ad un mattone, che giaceva per terra vicino a lui, e con una mossa rapida colpì con esso violentemente al capo l'avversario. — Questi cadde per terra insanguinato. — Accorse gente e il feritore intanto si die' a fuggire; ma fu rincorso dalle guardie, arrestato e condotto in prigione.

Si può facilmente intuire qual messe di osservazioni possa fare un abile insegnante nel guidare gli alunni a creare i delicati congegni del periodo. A questo punto la logica grammaticale viene a congiungersi alla composizione, ma col fine preciso di mostrarne l'intelaiatura razionale : essa, al pari delle nozioni e delle azioni, si trova a un punto di concentramento colla composizione, ma senza confondersi con essa e senza nulla perdere del suo ufficio razionale e del suo carattere elementare.

Qui finisce la trattazione schematica di un insegnamento della logica grammaticale. Molto di più avremmo voluto dire, ma anche il già detto ha oltrepassato i limiti che ci eravamo prefissi nell'economia di questo lavoro. Di una parte gramma-

ticale non abbiamo dato ragione: dell'*interiezione*. Questa, invero, non ha ufficio logico distinto, ma quello solo di dar forma a una specie di proposizioni, le *esclamative*, le quali si parificano, per grado, colle *negative*, le *interrogative*, le *imperative*, le *indicative*, le *condizionali*, ecc., di cui pure non ci siamo occupati di proposito. Pertanto le interiezioni verranno coltivate negli esercizi sulle proposizioni e specialmente in quelli sul punto esclamativo, accennati in questo paragrafo.

La logica grammaticale, come l'intendiamo noi, dovrebbe essere oggetto di speciali cure anche nelle scuole medie, dove potrebbe continuare colla logica pura, colla rettorica e colla stilistica, intese, però, quest'ultime, come vivo esercizio linguistico-letterario, e non già attraverso alle regole, che nulla insegnano e si comprendono sol dopo... aver imparato.

VI.

Composizione di ricerca o riflessa.

SOMMARIO. — Carattere della composizione di ricerca: parallelo fra essa e quella spontanea; umili principii da cui sorge e svolgimento rigorosamente graduato, con cui procede. — Modi e termini per lo svolgimento della composizione di ricerca. — Modi e termini convenienti alle diverse forme letterarie. — Il procedimento didattico per l'insegnamento della composizione di ricerca nella prima classe. — Id. nella seconda. — Id. nella terza. — Id. nelle classi superiori. — Norme riassuntive per l'insegnamento della composizione di ricerca: studio, imitazioni, riassunti di brani stampati o scritti.

Nella composizione di ricerca o riflessa si compendia, si può ben dire, il risultato di tutti gli altri insegnamenti linguistici. È di ricerca in quanto, per essa, gli alunni devono da soli scegliere le idee, ordinarle, dar loro una conveniente espressione; è anche riflessa in quanto, per raggiungere il loro intento, essi si erigono a giudici del proprio pensiero, esaminandolo in sè.

La composizione di ricerca, in quanto è tale, deve essere e conservarsi prodotto individuale dei singoli alunni. Ciò non significa che gli alunni debbano essere lasciati affatto e sempre liberi nell'esecuzione delle composizioni. No: se la composizione di ricerca può servire all'alunno per esperimentare da solo le proprie forze in date prove, essa, peraltro, come arte, domanda un proprio e vero insegnamento, guidato con abilità, sorretto con savi accorgimenti.

Già s'è detto che, se per la composizione spontanea il maestro sceglie, preordina i concetti, stabilisce le forme dell'esposizione, per la composizione di ricerca tutto ciò è fatto, più

o meno integralmente, dagli alunni. Onde fine precipuo dell'insegnamento della composizione di ricerca sarà quello appunto di educare gli alunni a scegliere, ad ordinare e ad esprimere propriamente i pensieri che convengono allo svolgimento di un dato soggetto.

E ancora. Se l'insegnamento della composizione spontanea è fine a sè stesso in quanto traduce definitivamente in atto la composizione, l'insegnamento della composizione di ricerca deve arrestarsi, a tutta prima, a indicazioni generiche, per esercitare poi tutta un'azione critica e ricostruente; per lo che, laddove il primo, a parte la naturale gradazione, i mezzi onde si appresta, le piccole divergenze dovute ai generi diversi di composizione, si foggia sur un unico tipo di svolgimento, il secondo, invece, si esplica in modi e termini diversi, a seconda del momento didattico, della singolare capacità degli alunni, dei fini particolari che il maestro si propone.

Un'ultima distinzione caratteristica viene a rilevarsi fra le due composizioni. Quella spontanea mira a svolgere tutta l'attività mentale di cui si presumono capaci gli alunni, ove siano eccitati a discorrere intorno a un dato argomento; l'altra vuol essere invece, e per molto tempo, circoscritta ad arte, affinchè gli alunni esplichino soltanto quella parte di attività che possono tradurre nella parola senza gravi scorrettezze. L'alunno ancora inesperto nella lingua, se lasciato libero di scrivere tutto quanto un dato soggetto risveglia nella sua mente, nulla più studia, nulla più distingue e compone esercitandosi bellamente nell'ammassar spropositi : spropositi irrimediabili, poichè, a volerli correggere, bisognerebbe dar fondo alle ragioni d'ogni ordine che informano la lingua stessa.

La composizione di ricerca, insomma, deve aggirarsi nella sfera di quegli elementi ideologici e linguistici che sono come l'esponente del grado d'istruzione dell'alunno. Come conseguenza, essa vuol avere umili principi e svilupparsi poi con gradazione rigorosa, raggiungendo assai più tardi, colla sola ricerca, le proporzioni di vera composizione.

❧

Ma in quali modi e in quali termini si può apprestare un insegnamento intorno alla composizione di ricerca?

Anzitutto si può dare svolgimento ai concetti generali che formano il substrato della composizione, al fine di suscitare nell'animo degli alunni quella che fu da noi chiamata *realtà psicologica*. È precisamente ciò che si sarebbe proposto di fare nella prima fase del procedimento da seguirsi nello svolgimento di una composizione spontanea. Si tratta, supponiamo, di *perdòno alle offese*? Si potrà dire che l'offesa è un atto violento; è la forza che si mette contro la ragione. Si deve subirla, senza difendersi? No: sempre si ha diritto alla difesa, ma quando è resa necessaria. Opporre ingiuria a ingiuria è un abbassarsi al livello dell'ingiuriatore: vendicarsi per un'offesa patita è un dar prova di malanimo. Difendersi, voler giustizia, ma non mai cedere all'iracondia e alla brama di vendetta. Chi sa perdonare dà prova di sentimenti elevati...

Come nella seconda fase dello svolgimento della composizione spontanea, anche per la composizione di ricerca si può dar risalto agli elementi della trattazione, ma con questa differenza che, laddove per la composizione spontanea si esplicano gli elementi possibili rispondenti a un concetto, allo scopo di fissare quello che dev'essere adottato nello svolgimento dall'insegnante, per la composizione di ricerca si esplicano, invece, tutti gli elementi possibili, discendenti da un concetto, per facilitarne la scelta agli alunni. Riprendiamo, ad esempio, l'argomento del *perdòno alle offese*. In che può consistere l'offesa? Nell'ingiuriare, percuotere, umiliare, usare violenze d'ogni specie. Chi ha ingiuriato? Per qual motivo? Che fece l'ingiuriato? Ah, rispose, ma senza offendere l'ingiuriatore; anzi... Come finì la scena? — Ma è un po' diversa l'offesa del percuotere. Chi ebbe a provocare, chi fu il percosso? Prima però sarà corsa qualche ingiuria: quale? E il motivo del primo bisticciarsi? Ma le percosse lasciano il segno, fanno piangere, fanno accorrere

le persone, le guardie... Il percosso si ricoverò... Fu grave la ferita? No, e perciò il prepotente non fu processato. Piano... sarebbe stato processato se... Che disse il ferito allorchè fu interrogato dalle guardie?.. Ah, fu proprio generoso a non *sporgere querela* contro il suo offensore. — Nardino fu umiliato: da chi? Già, fu quel prepotente e presuntuoso di Roberto. Come avvenne il fatto?.. E così di seguito.

In questa guisa si svolgono, in diversi tipi di fatti, i concetti di causa, di litigio, di offesa, di conseguenze dell'offesa, di punizione, di perdòno, ecc. escogitando quegli elementi della trattazione, che poi dovrebbero (come avviene appunto nella terza fase della composizione spontanea) ridisporsi in ordine definitivo nella composizione.

Un terzo avvedimento si può impiegare nel preparare l'alunno a trattare la composizione di ricerca. Invece di svolgere gli elementi della trattazione, se ne possono spiegare soltanto i concetti ai quali gli elementi si riferiscono. Così, sempre sull'argomento del *perdòno alle offese*, si potrà domandare agli alunni di chi e di che cosa parleranno successivamente per compiere la narrazione. Si parlerà delle persone che prendono parte al fatto e del *come* e del *perchè* vi si sono trovate; di ciò che fu la causa del diverbio; del diverbio stesso; delle ingiurie lanciate da un litigante contro l'altro; del *come* si divisero i contendenti; in qual maniera potè l'offeso perdonare l'offensore...

Come si vede, si ha qui una specie di sommario o, meglio, un'ampia traccia della composizione: traccia e sommario che, occorrendo, si potranno dare agli alunni anche per iscritto.

Ai mezzi che precedono la composizione, ne segue uno che interviene a commentarla e a correggerla a guisa di una intercritica, allorchè si è già formata, ma non definitivamente. O si tratta di composizione soltanto pensata, come può essere quella che si assegna nelle prime classi ed anche nelle classi superiori, se ha carattere di esercizi di avviamento; oppure si tratta di composizione scritta di getto in prima copia, più nell'intento

di fermare il pensiero, che di presentare una trattazione diligentemente elaborata. Nell'un caso e nell'altro l'insegnante chiama ad uno ad uno gli alunni ad esporre o a leggere la composizione, e la fa seguire dai commenti e dalle correzioni che riguardano appunto la scelta, l'ordine e l'espressione dei pensieri. Si intende che, in seguito, gli alunni, traendo profitto dai suggerimenti avuti, ritoccano il loro lavoro e lo ricopiano accuratamente.

E siamo ai mezzi postumi, primo fra tutti la correzione. Non è qui il luogo di parlare estesamente della correzione delle composizioni; correzione che già, nella prima parte di questa trattazione, abbiamo detto essere tanto più utile quanto meno si rende necessaria. Da quanto però abbiamo sin qui detto della composizione è facile arguire come la correzione debba mantenersi in armonia coi mezzi di preparazione e di intercritica, facendo sì che converga allo stesso fine di abilitare gli alunni nello scegliere, nell'ordinare e nell'esprimere i loro pensieri.

Corretta la composizione di tutta una scolaresca, si può anche dettarne una, modellata sul tipo predominante in quelle degli alunni, ma più finita, più accurata e, quasi direi, più perfezionata nelle forme. In luogo della dettatura si potrebbe anche svolgere la composizione modello col procedimento già a noi noto della composizione spontanea.

A sei pertanto si riducono i modi o mezzi con cui guidare la composizione riflessa: 1° suscitare l'*interesse;* 2° svolgere gli elementi *possibili;* 3° indicare le parti, ossia formare la traccia o il sommario; 4° l'intercritica; 5° la correzione postuma; 6° dettatura di un modello, o svolgimento del tema secondo il procedimento della composizione spontanea.

Non tutti i mezzi, dei quali abbiamo fatto cenno, si devono sempre impiegare in ogni composizione: può accadere che se ne usino alcuni e anche che non se ne usino affatto, come nelle composizioni eseguite per prova.

È bene peraltro osservare che, a seconda delle forme letterarie della composizione, può rendersi acconcio l'uno o l'altro dei mezzi coi quali predisporla.

Alla narrazione convengono, a volta a volta, tutti i mezzi di preparazione, poichè si devono suscitare, in relazione ai concetti generali, quei sentimenti che sono stimolo al narrare, sviscerare tutti gli elementi che la potrebbero costituire, ed anche soltanto accennare per sommi capi al contenuto generico delle sue parti.

Alla descrizione, che ha interesse in sè, ossia in ciò che essa presenta di concreto, meno si adatta il primo mezzo, molto il secondo, che tende all'elaborazione degli elementi descrittivi possibili, ed è particolarmente appropriato il terzo, poichè, se nella narrazione l'ordine cronologico è, in certo modo, imposto dal necessario concatenarsi di causa e di effetto, nella descrizione, che nel maggior numero dei casi non ha estensione nel tempo, sibbene nello spazio, occorre che le parti siano distribuite con cura assidua nel loro succedersi, mediante traccia o sommario.

Anche alle forme epistolare e dialogica, nelle quali la materia, per lo più, non è composta a unità (seppure non hanno per oggetto intere narrazioni o descrizioni, il che le ragguaglia a queste forme) è molto confacente il secondo mezzo di preparazione, come quello che ne fornisce i mobili elementi; ma anche il primo vuol essere impiegato frequentemente e con molta ingegnosità, allo scopo, non di svolgere sentimenti e concetti generali, bensì di creare le *occasioni* che eccitino e avviino gli alunni a comporre lettere e dialoghi.

I mezzi consistenti nell'intercritica, nella poscritica e correzione, nella lettura o dettatura della composizione modello, fatta su tema già eseguito, od anche nella stessa composizione trattata col procedimento di quella spontanea, possono essere impiegati indifferentemente, ma con maggiore o minore efficacia, a seconda dei casi, in tutte le composizioni di ricerca, qualunque sia la loro forma letteraria.

❧

I modi e i termini nei quali può risolversi la composizione di ricerca, appunto per la loro varietà e l'applicazione diversa che se ne deve fare a seconda del momento didattico, della classe e dei fini particolari cui tende l'insegnante, si inseriscono nel procedimento generale o schematico che si deve seguire in tutto il corso elementare, come per formarne, quasi diremmo, la storia.

Fin dalla prima classe, allorchè gli alunni si saranno resi familiari i più semplici costrutti della lingua, si inviteranno a formare un sol pensiero su ogni indicazione verbale che verrà loro chiaramente proposta. Le indicazioni avranno senso generico, tale che basti però per movere gli alunni a far ricerca, con probabile riuscita, delle idee che dovranno esporre. Saranno poi chiamati gli alunni ad uno ad uno, come in dilettevole gara, ad esporre i pensieri formati; i quali, man mano, l'insegnante approverà, correggerà, commenterà, col concorso di tutta la scolaresca.

Si proponga, ad esempio, di parlare di *un quaderno*. Gli alunni potranno dire: *Il mio quaderno è finito. — Il quaderno di Antonio è tutto scarabocchiato. — Stamattina ho comperato un quaderno nuovo dal cartolaio*, ecc. Ma prima, e nei primi esercizi, sarà necessario di aver suscitato nell'animo degli alunni un certo interesse intorno al quaderno, e di averne svolto i molti elementi, ch'essi potranno poi riprodurre nei loro pensieri. Così, a un dipresso, si sarà espresso l'insegnante: *Oh, guardate il quaderno di... com'è scarabocchiato! — Di chi è questo quaderno nuovo? Dove l'hai comperato? — E questo? ha le pagine strappate... — Oh come sono carine queste figurine! Dove le ho prese? Dal quaderno di Marco. — Dunque Marco mette nel quaderno le figurine*, ecc. ecc. — *Formate ora un pensiero sul quaderno e poi me lo direte: per formarlo pensate a un quaderno nuovo, a uno scarabocchiato, alle figurine trovate in un altro, al quaderno che aveva le pagine strappate*, ecc.

Nello stesso modo si potranno svolgere indicazioni come le seguenti: *Un atto gentile. — Perchè piange un compagno. — Ciò che disse la maestra a un compagno disattento. — Com'è il cielo...* e altre simili.

In un secondo periodo dell'annata, ma sempre nella prima classe, si potranno svolgere isolatamente due indicazioni, le quali diano vita rispettivamente a due pensieri legati nel senso. Si propongano, ad esempio, le indicazioni: *Pietanza dimenticata e gatto ladro.* Si farà dapprima esporre a ciascun alunno il pensiero sulla pietanza, che verrà corretto, commentato, compiuto; poi, alla stessa guisa, il secondo, che riguarda l'azione del gatto; e infine i due pensieri in continuazione. Le composizioncine corrette verranno poi ripetute e, in progresso di tempo, anche rievocate, affinchè ogni buon effetto linguistico si rassodi nella memoria.

Negli ultimi mesi della prima classe le composizioncine migliori saranno argomento di esercizio di trascrizione o per dettatura o per autodettatura, da compiersi, questa, con un solo pensiero per volta, per ciascuno o per tutti gli alunni.

❧

Nella seconda classe si riprenderanno e si continueranno gli esercizi orali fatti nella prima classe, seguiti da dettature o autodettature; in seguito però l'esercizio verterà di nuovo su di un sol pensiero, ma con questo in più, che l'alunno possa formularlo e scriverlo anche senza aiuto. Siamo qui all'inizio della composizione di ricerca scritta. Le indicazioni si sceglieranno con maggiore libertà e in una sfera più ampia. Eccone alcune: *Una lezione ben recitata. — Chiedere un favore a un compagno. — Che cosa disse la maestra per rimproverare Lino. — Un ragazzo punito. — La mia cartella. — Accusa fatta ad un compagno...*

Da una indicazione isolata si passa a due indicazioni, che diano luogo a due pensieri collegati. Si approfitterà più o meno largamente dei mezzi di preparazione a seconda che si pre-

senta più o meno agevole la ricerca delle idee. Gli alunni scriveranno di seguito i due pensieri, ma saranno con tutta cura guidati a distinguerli mediante il punto. Se si proponessero, ad esempio, le due indicazioni, prese preferibilmente dal vero : *Il bell'atto di Aldo e la lode della maestra,* un alunno potrebbe scrivere : *Aldo diede parte della sua refezione a Vincenzo, che ne era senza. La maestra lo lodò molto per il suo buon cuore.* Non v'ha dubbio che la cura posta dall'alunno nel distinguere i due pensieri, cura che si sarà coltivata anche nel periodo delle composizioncine verbali fatte su due indicazioni, debba avviarlo a distinguere, più tardi, periodo da periodo, anche nelle composizioni in cui ciascun periodo non sia contrassegnato da una propria indicazione.

Gli esercizi di composizione su due indicazioni avranno largo e variato svolgimento, come quelli che guidano a ricercare i rapporti fra i periodi e colgono perciò nella vera essenza della composizione. Argomenti per lo svolgimento di tali esercizi potranno essere a un dipresso : *Una moneta e l'uso che ne feci.* — *Ti manca una cosa e preghi un compagno di imprestartela.* — *Domanda della mamma e risposta del figlio intorno alla lezione.* (La mamma domandò a Carlino : L'hai saputa la lezione? Carlino rispose : L'ho saputa poco bene e meritai appena sei). — *Statura e complessione di un compagno e le parti della sua faccia,* ecc. Si hanno in questi temi spunti di ogni forma letteraria : narrazione, lettera, dialogo, descrizione.

Ma procediamo. Su una sola indicazione gli alunni debbono scrivere due pensieri, ossia due periodetti. Se si indica un effetto, vi è in precedenza una causa ; e viceversa, se si indica una causa, segue immancabilmente un effetto. Anche indipendentemente dai concetti di causa e di effetto, un'azione ne può richiamare un'altra o perchè la precede o perchè la sussegue, in virtù della legge di successione. Ispirandosi a queste considerazioni, l'insegnante sceglierà appunto le indicazioni uniche fra quelle più atte a risvegliare nella mente dell'alunno, insie-

me al pensiero più direttamente segnato, anche l'altro che dev'essere collegato al primo per il senso.

Sia l'indicazione: *Una graffiatura sulla faccia di Attilio.* Gli alunni, lasciati a sè, tenderanno a ridurre tutto in un sol periodetto. È bensì vero che al punto in cui siamo, saranno già stati esercitati a formare due periodetti collegati; ma non bisogna illudersi che in ciò fare la loro abilità sia molto consistente. Converrà, adunque, valerci intensamente dei mezzi di preparazione e segnatamente del secondo e del terzo, per dare sviluppo a tutti gli elementi possibili e per segnare le due parti, ossia i due periodetti, onde deve formarsi la composizioncina. Si dirà: *Una graffiatura! Come se l'è prodotta? Amor di fratelli... amicizia col gatto... caduta contro il muro, in una siepe spinosa... Cerchiamo: Parliamo di Nardo. Diremo che prima di tutto si fece una graffiatura... No? Ah, sicuro; bisogna dire prima che... si accapigliò col fratellino, oppure con un compagno o... che tirò la coda al gatto... o che si mise a correre all'impazzata e cadde; poi, nel secondo periodetto, che il fratello (o il compagno) in un impeto d'ira lo graffiò... che il gatto si rivoltò inferocito e lo accarezzò... che si levò da terra col viso tutto graffiato...* ecc. Due pensieri adunque si formeranno. La composizioncina risulterà come in questo esempio: *Nardo si divertiva a tirare con forza la coda al gatto. La bestia si rivoltò inferocita e con una zampata lo graffiò.*

Anche per gli esercizi a due periodi con indicazione unica si possono dare temi abbastanza suggestivi. *Una risposta sgarbata* lascia supporre una domanda fatta; ed ecco un principio di dialogo come nell'esempio testè accennato. *La preghiera che si rivolge alla maestra* è indizio certo che chi la move ha bisogno di aiuto: esporre un bisogno e pregare altri che ci venga in aiuto è già un tratto di forma epistolare. *Nino piange e si dispera,* certo per un motivo che lo ha dolorosamente colpito: esporre tale motivo e far conoscere lo stato di Nino significa foggiare i primi tessuti della narrazione. *Per descrivere la scuola,* è pur necessario che si accenni agli arredi di cui è for-

nita; donde si ha dalla descrizione del contenente la descrizione del contenuto e, insieme, una descrizioncina già formata, per quanto sommaria.

Dal tema unico o indicazione unica, che dà luogo a due brevi periodi, si passa al tema con tre indicazioni. Eccone alcuni: *Attenzione, bella composizioncina, buona classificazione. — Dice il suo bisogno, prega per avere un favore, ringrazia. — Vi incontrate con un signore; il signore vi domanda dove è una certa strada; voi gli rispondete. — Com'è la campagna di primavera; che cosa vi si coltiva; come sono le piante.*

Successivamente le indicazioni del tema si riducono a due, poi ad una. È facile ormai spiegarsi come le indicazioni che si ommettono vengano ad essere assorbite e sintetizzate in quelle che rimangono. Il tema succitato: *Attenzione, bella composizione, buona classificazione,* può essere ridotto alle prime due indicazioni, alle due ultime, alla prima e alla terza, a una di esse: è sempre preferibile, dovendo sceglierne una, che sia l'ultima, come quella che, di solito, dinota conseguenza e agevola, perciò, la ricerca e lo svolgimento del precedente.

Proponiamo un tema con due indicazioni, nell'intento di far comporre agli alunni tre periodetti. Eccolo: *La buona azione di Vittorio e il premio ben meritato.* Evidentemente le due indicazioni si riferiscono al secondo e al terzo periodetto. Ma la buona azione di Vittorio lascia supporre che qualcuno si trovasse nel caso di averne bisogno: *un alunno senza penna; un alunno povero privo di colazione; un compagno caduto, un povero vecchio a cui vola il cappello lontano,* ecc. Questi casi, ognuno dei quali potrebbe tenere il posto della prima indicazione del tema, da noi ommessa di proposito, vogliono essere singolarmente ricercati, col fine di apprestare variata materia alla formazione del primo periodetto.

Da una lunga e intensa esercitazione su questo tipo di composizione, si passa alla trattazione di temi con un'unica indicazione e pur richiedenti lo svolgimento di tre brevi periodi. Valiamoci, per maggior chiarezza e brevità, delle indicazioni

dell'ultimo tema preso in considerazione. Se assumiamo a tema l'ultima indicazione : *un premio ben meritato,* è chiaro che, oltre la ricerca di tutte le indicazioni possibili, già a noi note, riferentisi al primo periodo, si deve far ricerca anche di quelle riferentisi al secondo periodo, poichè un *premio non può* essere meritato soltanto per *una buona azione,* ma pure per *una condotta esemplare,* per *un fortunato esame,* per *una gara*... ecc. Non diversamente avverrebbe se assumessimo unicamente a tema l'indicazione : *La buona azione di Vittorio;* chè dovremmo ricercare, non solo le indicazioni a noi note, che potrebbero ispirare il primo periodo, ma anche quelle che, senza consistere propriamente in *un premio ben meritato,* possono rappresentare tuttavia la conseguenza di una buona azione : *una lode, una carezza,* la semplice *soddisfazione dell'animo, l'indifferenza,* spesso, probabilmente *l'ingratitudine.*

Ma in quale misura ci varremo dei tre mezzi di preparazione in relazione ai temi che vengono assegnati? Per i temi che hanno un'indicazione per ogni periodo, può sempre servire il primo col quale si svolgono i concetti fondamentali della composizione, e il secondo che ne sviscera tutti gli elementi possibili, ma non il terzo; poichè, avendo questo l'ufficio di apprestare la traccia o il sommario della composizione, verrebbe, alla fin fine, a tradursi nelle stesse indicazioni o a sostituirle con altre, che sarebbero necessariamente d'indole più generica. Laddove, invece, mancano le indicazioni per ciascun periodo che si intende di svolgere, e non si sia già valsi del secondo mezzo, il terzo diventa quasi indispensabile per dare avviamento a ogni grado di composizione.

La composizione di ricerca, contenuta nell'ambito di tre periodi e assegnata su tema avente una sola indicazione, rappresenterebbe, secondo le nostre vedute, il risultato ultimo al quale si dovrebbe pervenire in una seconda classe delle scuole elementari italiane. Risultato, beninteso, approssimativo, poichè, se per seguire un rigoroso procedimento di formazione noi limitiamo, col nostro intervento diretto, il numero dei periodi,

ciò non vuol significare che gli alunni, abbandonati a sè nella interpretazione di un tema, non ne scrivano anche più o non s'attardino a scriverne meno, i quali, tuttavia, siano sufficientemente corretti e sviluppati.

Nella ripresa dell'insegnamento della composizione di ricerca in ogni classe, si deve aver cura di riprodurre, in breve lasso di tempo e a guisa di preparazione, tutto il procedimento seguitosi nelle classi precedenti. Man mano si sale nelle classi, il periodo, aumentando nelle proporzioni e affinandosi nelle espressioni, vuol essere riesaminato particolarmente in sè e altresì nelle relazioni che viene progressivamente a incontrare coi confratelli.

Nella terza classe, adunque, nella fase preparatoria dell'insegnamento, si svolgeranno ancora, e successivamente, composizioni di un sol periodo; di due periodi con due indicazioni, poi con una; di tre periodi con tre indicazioni, con due e infine con una. Si insisterà molto su quest'ultimo tipo di composizione per addestrare gli alunni a ben diffondersi nella ricerca e a comporre e dividere i periodi con sufficiente abilità.

Agli esercizi di ripetizione o preparatori seguono le composizioni di quattro periodi da svolgersi su tema con quattro indicazioni, come il seguente: *Libro smarrito; occorre subito; si prega un compagno di imprestarvi il suo; gli si promette di rendergli qualche favore.* In progresso di tempo le quattro indicazioni possono avvilupparsi in due frasi od anche in un sol periodo. Se non si fosse già trattato il tema citato, esso, per il nuovo caso, si potrebbe così foggiare: *Avete smarrito un libro che vi occorre subito. Pregate un compagno di prestarvi il suo e ditegli che ricambierete volontieri il favore.* È facile rilevare come il tema si possa ridurre, con pochi ritocchi, anche in un sol periodo.

In seguito le composizioni di quattro periodi si svolgeranno in lenta successione, su temi con tre indicazioni, con due, con

una; indicazioni distinte, dapprima, fuse in appresso, come s'è già mostrato. Nulla di nuovo, qui, nel procedimento di ricerca; solo si avrà cura di mostrare, con maggiori richiami, quali periodi discendano dalle singole indicazioni componenti un tema.

Oramai la via da seguirsi è segnata: dalle composizioni di quattro periodi si passa a quelle di cinque, poi di sei, di sette, ecc. da svolgersi su temi comprendenti dapprima, e solo per qualche volta, indicazioni per ogni periodo; poi, man mano, indicazioni per due, tre, quattro periodi ciascuna. Si fa osservare, peraltro, che, ampliandosi sempre più la composizione, i temi, nella classe terza, non si ridurranno a una sola indicazione, se non per eccezione, ma ne conterranno parecchie, dovendosi ognuna considerare quale indicazione unica per due, tre, quattro periodi della composizione.

Diamo l'esempio di un tema abbastanza ampio avente tutte le indicazioni: *Un monello; ciò che era uso di fare; ciò che fece in un orto; venne colto; in quale stato fu ridotto; come tornò a casa; parole della mamma; punizione.* È facile comprendere come dalle otto indicazioni del tema si possano trarre altrettanti periodi per formare la composizione.

Prendiamo a considerare ora un tema sintetico con parecchie indicazioni. Tema: *Un vostro compagno, da cattivo che era, divenne alla fine un ottimo scolaro e si ebbe in dono dal maestro un bel libro.* Tre sarebbero le indicazioni da svolgere: *un vostro compagno era cattivo; divenne ottimo scolaro; il maestro gli donò un bel libro.* A questo punto dell'insegnamento gli alunni saranno già addestrati nel trovare, con relativa indipendenza, i periodi corrispondenti alle singole indicazioni. Così risolveranno la prima indicazione colla presentazione generica del cattivo alunno in un periodo; collo spiegare in un secondo in quali azioni si traduce la sua cattiva condotta per rispetto alle persone; col considerarne in un terzo la condotta per rispetto agli studi; col far notare in un quarto periodo che, persistendo egli nel male, vane divenivano le pu-

nizioni. Per riguardo alla seconda indicazione, gli alunni troveranno in tre periodi successivi la causa del cambiamento; come si diportava poi nei rapporti coi compagni e col maestro; come s'applicasse e riuscisse a' migliorare negli studi. Pure tre periodi potranno essi ricavare dall'ultima indicazione per dichiarare l'occasione nella quale il maestro gli donò il libro; il modo o le parole usate dal maestro per donarglielo; la commozione provata dal compagno e da loro nel momento solenne. Adunque, quattro periodi per la prima indicazione, tre per la seconda e tre per la terza: in tutto dieci. Una composizione così inquadrata può considerarsi come il risultato ultimo a cui si dovrebbe giungere nella terza classe. Potrà essa sembrare di proporzioni eccessive; ma bisogna peraltro osservare che, diminuendosi gradatamente l'uso dei mezzi di preparazione e aumentando in grado inverso la libertà di ricerca negli alunni, questi tendono a restringere la composizione entro pochi concetti scarsamente elaborati. La composizione, di cui parliamo, è, insomma, come il preventivo sul quale si fondano l'uso dei mezzi di preparazione e le esigenze stesse dell'insegnante, rispetto a quanto gli alunni debbono fare, allorchè sono lasciati liberi nella ricerca.

Come per la narrazione, agevole riuscirebbe l'offrire esempi di descrizione, lettera, dialogo; senonchè, in ciò fare, si verrebbero a considerare anticipatamente i modi diversi con cui si svolge la composizione per rispetto alle forme letterarie, delle quali si tratterà al capo VIII.

Nella quarta classe, dopo la fase di preparazione, in cui si rifà rapidamente la storia della composizione di ricerca svoltasi nelle classi precedenti, si insisterà lungamente sull'ultimo tipo di composizione, coltivato nella terza classe, affinchè ciò che prima rappresentava uno sforzo divenga qui un lavoro comune nelle abitudini degli alunni.

Dopo di che la composizione, seguendo la legge di grada-

zione, si amplificherà sempre più, ma quasi insensibilmente; chè, più che di accrescerne le proporzioni, si avrà cura di elaborarne maggiormente i periodi, distribuendoli variamente e conferendo loro un senso più diffuso e una più logica continuità di rapporti. Al qual riguardo si vuol osservare che, se finora la composizione si è mantenuta necessariamente in una specie di rigidità schematica, per lo innanzi essa verrà a cementarsi, a rivestirsi di forme nuove e più plastiche, mercè l'introduzione di frasi che non possono uscire da nessuna indicazione e che solo dall'uso e dal buon gusto hanno vita ed efficacia. Sono le frasi che suscitano l'aspettativa o che dichiarano un particolare già accennato; sono le manifestazioni soggettive prorompenti, per lo più, in esclamazioni; sono i modi di dire, i proverbi, le sentenze, le riflessioni che si intercalano al discorso; sono tutte queste cose insieme che, a guisa di tendini, raccordano e plasmano la composizione in ogni sua parte.

Ad educare gli alunni alla connessione dei periodi mediante le frasi di cui discorriamo, giova grandemente la composizione spontanea, la quale, essendo predisposta e guidata dal maestro, può, a quest'ora, aver raggiunto tal grado di sviluppo da offrire una abbondante messe di espressioni linguistiche.

Dato che si siano svolti temi di pari grado a quelli già trattati in terza, è logico che, per progredire in difficoltà, altri temi di uguale portata vengano ridotti nelle indicazioni, fino ad averne una sola. Ma poi si assegneranno temi con una o più indicazioni, più elevati nel senso e richiedenti, perciò, un maggior lavoro della riflessione. I temi : *Un inganno svelato. — I buoni amici si conoscono nella sventura. — Esortare con lettera un amico a riconoscere il proprio torto verso un compagno*, ecc... sono esclusivamente adatti per alunni del corso elementare superiore.

Le considerazioni fatte intorno al procedimento e ai caratteri della composizione di ricerca nella classe quarta, sono di natura così comprensiva che valgono anche per le classi quinta e sesta.

Diamo ora uno sguardo retrospettivo al procedimento che abbiamo tracciato per l'insegnamento della composizione di ricerca o riflessa, allo scopo di riassumerlo.

1°. Allorchè sono date le indicazioni per ogni periodo, la ricerca è limitata agli elementi che compongono i periodi stessi. Se l'insegnante interviene per guidare l'alunno, egli deve giovarsi necessariamente del secondo mezzo da noi indicato.

2°. La composizione si forma aggiungendo periodo a periodo sulle rispettive indicazioni; ma poichè queste vengono man mano ommesse, gli alunni sono indotti a ricercare, dapprima le indicazioni, dopo gli elementi dei periodi indicati. L'insegnante che volesse condurre gli alunni alla duplice ricerca, può valersi del terzo mezzo per trovare le indicazioni costituenti la traccia o il sommario, oppure del terzo e successivamente del secondo, ove la composizione non abbia già raggiunto tali proporzioni, per cui uno svolgimento troppo minuzioso, o risulterebbe unilaterale, simile a quello delle composizioni spontanee, o, volendolo variato, riuscirebbe troppo ingombrante.

3°. Come conseguenza, il procedimento da noi seguito è *analitico* in quanto studia i singoli periodi e i loro rapporti; ed è *di formazione* in quanto aggrega periodo a periodo. Ma allorchè la composizione si svolge su tema sintetico, il procedimento è doppiamente analitico, in quanto adduce alla ricerca delle indicazioni e tosto degli elementi del periodo.

Il nostro modo d'intendere la composizione riflessa viene a maggiormente spiegare e a rincalzare le critiche che abbiamo rivolto, nella prima parte di questa trattazione, alla *composizione riproduttiva* del Rayneri e al sistema di voler derivare la composizione dal libro di lettura, propugnato in Italia dall'Ambrosini sulle rancide idee dello Jacotot.

Ammesso che la lettura sia un mezzo potente di educazione linguistica in ogni classe, l'esposizione e lo studio, però, di brani scelti; l'imitazione di questi, sia letterale o di con-

cetto o di contrapposizione o di altra forma; i riassunti pei quali con procedimento inverso di quello che si tiene per lo svolgimento dei temi, si viene da un largo brano a ricavare un insieme di indicazioni, un sommario, direi quasi, sono tutti mezzi che si addimostrano utili solo quando l'alunno è già in grado di svolgere temi liberi; usati prima in luogo di un procedimento *di formazione*, sarebbero pur sempre i mezzi resi necessari da una didattica priva di vitali risorse.

Alla composizione spontanea, che precorre la riflessa per apprestare materiale e forma, potremo, a un certo punto, aggiungere quella riproduttiva e quella riassuntiva, le quali, accompagnandosi alla riflessa, la forniranno di forme più evolute, discoprendole il loro tessuto e l'arte onde questo venne formato.

VII.

Il fine nell'insegnamento della lingua.

SOMMARIO. — Il fine dell'educazione si identifica con quello dell'insegnamento della lingua: doveri di conservazione, giustizia, benevolenza riassunti nel fine etico sociale. — I rami dell'insegnamento linguistico rispetto al fine. — Traccia di un programma di nozioni e di uno di composizione rispetto al fine.

L'insegnamento della lingua partecipa al fine stesso dell'educazione in generale. Educare, infatti, significa secondare e svolgere con tutti i mezzi che l'arte e la scienza apprestano, la genuina e naturale tendenza del fenomeno psichico, che nella sua fase più evoluta traducesi nel pensiero, divenendo coscienza, e si estrinseca poscia nel linguaggio per rendersi operativo nei rapporti sociali. Il fine, adunque, che noi dobbiamo prefiggerci nel coltivare il linguaggio o, per meglio dire, nell'insegnare la lingua, è lo stesso al quale vuol essere indirizzato il pensiero e tutto il fenomeno psichico, che, per la sua inscindibile unità, nel pensiero si accentra e si riattiva fin nelle sue più oscure propagini.

Nel propugnare l'unità inscindibile del fenomeno psichico, già rilevammo che « il pensiero aduna in sè tutti i sentimenti, tutto ciò che ha senso di verità e di virtù, quindi le norme etiche dell'operare, la storia e il giudizio degli atti compiuti, il proposito, il desiderio e la speranza di compierne altri ». Nell'essenza del pensiero è riposto, si può ben affermare, il fine stesso a cui vuol essere indirizzato, avvegnachè esso, dallo stato in cui si trova, voglia essere stimolato a divenire, svilupparsi, secondo la sua naturale tendenza.

Unico, adunque, il fenomeno psichico nella sua essenza; unico il metodo col quale ci proponemmo di coltivarlo; unico sarà il fine verso il quale tenderà l'azione pedagogica.

Tale fine, d'altronde, scopresi nel linguaggio stesso, ove si afferma e si nega, si approva e si disapprova, si eccita e si deprime, cosicchè verità, giustizia, bene costituiscono il suo fondamento, la sua ragione d'essere e, di riflesso, un tutto che è immanemente in noi. Ciò non in grado assoluto, bensì come tendenza necessaria, fatale, che può fuorviare, ma non mai controvertire o distruggersi. Ma quale la causa di questa tendenza, se non quella di una legge per la vita in sè e in rapporto cogli altri?

Vivere e perfezionarsi nel vivere equivale a conservarsi migliorando: il che non può avvenire, se non a condizione che altri si conservino a tale scopo. Onde si adempie al dovere di conservazione propria, allorchè si favorisce l'altrui e tra questa e quella viene a stabilirsi un equilibrio, nel quale appunto si determina il principio di giustizia. Ma la tendenza al vero, al giusto, al bene ci spinge a pregiarli, ad amarli ove si trovano, in noi od in altri; donde la benevolenza che cementa i rapporti sociali, traducendosi in atti di simpatia e in opere disinteressate, di abnegazione, di sacrificio.

La conservazione, la giustizia, la benevolenza sono adunque i concetti massimi del dovere. È dovere il fortificare il fisico, il preservarlo da ogni contaminazione, il lavorare, l'amore alla verità, alla giustizia, al bene; come è dovere l'acquistare, estendere, approfondire le cognizioni, che sono presidio alla nostra attività e ne illuminano il campo. Nel concetto di dovere evvi essenza etica; e siccome nessun dovere si può concepire all'infuori dei rapporti sociali, così l'opera intesa a darvi compimento mira a un fine etico-sociale. Questo è e dev'essere anche il fine di un buon insegnamento linguistico [1]).

---

1) Nel fine etico sociale comprendiamo anche la coltura del sentimento religioso, che puossi considerare come l'effusione necessaria del sentimento

❧

Beninteso che, per tendere al fine etico-sociale, si deve contemporaneamente studiare la lingua in sè. Non si può raggiungere un fine se non ne apprestiamo i mezzi. Gli esercizi sulle azioni e sulla logica grammaticale, se son vòlti occasionalmente, frammentariamente al fine etico-sociale, provvedono però direttamente, come più volte si ebbe a dichiarare, all'elaborazione delle forme linguistiche, logico-grammaticali, lessicologiche.

Diversamente si vogliono considerare, per riguardo al fine educativo, le nozioni fisiche e morali e la composizione.

E invero, nel trattare delle prime, così ci siamo espressi: « Le conoscenze costituiscono la coltura della mente, dove esse stanno e si riattivano come norme dell'operare. Sotto questo rispetto le possiamo considerare come il frutto e l'essenza di tutta l'educazione, sia spontanea, sia metodica; donde il valore grande che assumono come oggetto d'insegnamento ». Occorrono forse altre considerazioni per dimostrare che l'insegnamento delle nozioni fisiche e morali coglie in pieno nel fine educativo da noi proposto?

S'è detto che, insegnando la composizione, si deve anzitutto suscitare quella *realtà psicologica* che vuol significare, in ultima analisi, attività psichica diretta al fine educativo. Tale realtà si corrobora in quei concetti razionali nei quali conoscenze e sentimenti si fondono nel modo già reso noto in questa trattazione. E che altro si dovrebbe desiderare per indirizzare la composizione al fine etico-sociale?

Tuttavia e nozioni e composizione attingono a questo fine in modo diverso. Le nozioni, per quel carattere elementare

---

morale al di là del mondo sensibile. Beninteso che con ciò non intendiamo di definire l'opportunità o meno di un dato insegnamento confessionale nelle scuole.

che più volte abbiamo riconosciuto in esse, si svolgono dal mondo sensibile e dalla vita pratica per affermarsi in astratto nella mente; la composizione, invece, non considera tanto le nozioni in sè, quanto le usufruisce più o meno integralmente, più o meno direttamente per applicarle e renderle efficaci nei costrutti linguistici che più occorrono nei casi della vita pratica.

In due modi diversi, adunque, potremo raggiungere il fine etico-sociale rappresentato nei doveri di *conservazione, giustizia, benevolenza*: insegnare le nozioni fisiche e morali che a quei doveri si connettono; esercitare gli alunni in composizioni nelle quali tali doveri abbiano efficace applicazione. Due programmi diversi, pertanto, dovremo formare per raggiungere il fine educativo nell'insegnamento della lingua.

❧

Diamo una traccia di programma per le nozioni nell'intento solo di stabilirne l'indirizzo.

Al concetto di *conservazione* si legano tutte le conoscenze e i doveri inerenti all'igiene, al lavoro, all'economia, all'agricoltura, all'industria, al commercio e all'istruzione.

Al concetto di *giustizia* si lega, oltre le conoscenze e i doveri precedenti, che dalla *conservazione* individuale si estendono ai rapporti sociali, tutto quanto riguarda la sincerità, il rispetto alle persone, alla società, alle autorità legittimamente costituite; il rispetto alla proprietà privata e pubblica; gli obblighi verso i congiunti, la società, lo stato; le istituzioni civili, giudiziarie, militari, create per regolare i rapporti sociali.

Al concetto di *benevolenza* si connettono le conoscenze e i doveri che si fondano sul sentimento naturale di simpatia per i nostri simili, il quale vuol essere assiduamente coltivato; sulla riconoscenza che dobbiamo ai genitori e alla società per i benefici di cui usufruiamo; sull'amore ai congiunti, alla società, alla patria, agli uomini preclari per virtù e opere insi-

gni; sullo spirito e sulle opere di disinteresse, di abnegazione e di sacrificio che a quell'amore si ispirano.

Anche per la composizione presentiamo, intorno a ciascun gruppo, alcuni argomenti, che si potrebbero poi inserire in temi convenientemente predisposti.

In riferimento al concetto di *conservazione*, si può trattare dei danni della sporcizia, dell'aspetto di un fanciullo pulito, degli effetti della golosità, dei pericoli dell'asfissia, dei vantaggi del moto e di una sana respirazione, di passeggiate compiute, delle conseguenze funeste dell'ozio, dell'aspetto di un ozioso, dei miracoli del risparmio, dell'aspetto di un campo, di una vigna, di un giardino, dell'opera dell'agricoltore, dell'utilità delle praterie (contro il pregiudizio che l'erba si possa calpestare senza danno), di chi sprezza inconsultamente il contadino, della visita a un'officina, di un piccolo operaio modello, dei vantaggi che ognuno ricava dal lavoro comune, di uno scolaro modello, dei guai toccati a un negligente, ecc.

Si può dare svolgimento al concetto di *giustizia*, trattando i seguenti argomenti: tristi effetti di una menzogna, una volgare ingiuria, un inganno scoperto, le percosse di un prepotente, gli sfregi alle case e ai pubblici edifizi, la resistenza contro l'invito a partecipare ad un furto, le truffe in tram, frodi daziarie, disubbidienza ai genitori e ai maggiori, rifiuto a voler prestar servizio militare e a pagare le tasse, reati e loro conseguenze giudiziarie e morali, ecc.

E finalmente il concetto di *benevolenza* può determinarsi e distribuirsi su argomenti, come i seguenti: gentilezza verso un fratellino, servigi resi in casa e fuori, effetti di una disubbidienza, l'amore di una madre, l'aiuto pôrto a un disgraziato, un favore segnalato ad un amico, un atto di coraggio, eroismo di un soldato, spirito di carità, ecc.

Nell'inserire gli argomenti esposti nei temi, occorrerà che questi, nel maggior numero dei casi, contengano indicazioni tali che li traggano dal senso generico per riferirli, invece, alla vita pratica. Per il che gioverà, ogni volta, scegliere ac-

curatamente quella forma letteraria (narrazione, descrizione, lettera, dialogo), nella quale l'argomento del tema possa svolgersi colla maggiore efficacia.

Nel procedimento seguitosi le nozioni fisiche e morali spesso si confondono; ma, ciò che più monta, esse si associano nelle composizioni, dispiegandosi nella vita pratica. Ed ove si pensi che anche negli insegnamenti delle azioni e della logica grammaticale le stesse nozioni, come a suo tempo abbiamo accennato, devono trovare applicazione, in quanto è possibile, ci è dato arguire che tutto l'insegnamento della lingua, o direttamente o subordinatamente, è indirizzato ad un unico fine, al fine etico sociale, nel quale le nozioni morali, sintetizzate nel dovere, dominano tutte le altre e animano tutta quanta l'opera educativa.

VIII.

Le forme nell'insegnamento della lingua.

SOMMARIO. — Forme in genere. — Le forme letterarie. — Caratteri della narrazione: ordine logico e ordine cronologico degli elementi e del sommario, risultanti dallo sviluppo di un tema sintetico di narrazione. — Osservazioni sulle indicazioni del tema. — Norme per lo sviluppo delle narrazioni. — Caratteri della descrizione: ordine continuativo schematico degli elementi descrittivi e delle indicazioni del sommario; natura generica dei sommari di descrizione. — Tre tipi di descrizione: descrizione narrativa. — Norme per lo sviluppo delle descrizioni. — Caratteri della lettera: elementi epistolari narrativi e soggettivi: le parlate. — Sviluppo di un tema sintetico di lettera: ordine logico e cronologico degli elementi epistolari; il frazionarsi degli elementi soggettivi; relativa utilità di un sommario di lettera. — Svolgimento a gruppi degli elementi in forma espositiva e immediata traduzione degli stessi nella forma epistolare. — Sommario cronologico e riepilogo della lettera. — Osservazioni: varietà degli argomenti epistolari. — Norme per lo sviluppo delle lettere. — Caratteri del dialogo: elementi dialogici in atto ed elementi narrativo-dialogici riferiti. — Sviluppo di un tema di dialogo riferito: identità del dialogo riferito colla narrazione. — Utilità del dialogo in atto. — Norme per lo sviluppo del dialogo. — Forme letterarie miste. — Forme letterarie variate. — Forme linguistico-lessicologiche. — Espressioni linguistiche, in genere: progressione e sviluppo. — Lessico: il senso intrinseco e il senso di relazione nelle parole. — La scelta dei vocaboli. — Forme logico-grammaticali.

In più luoghi del nostro lavoro abbiamo fatto cenno ed anche, per talune parti, trattato estesamente delle *forme* onde viene a estrinsecarsi la lingua; ma occorre che tutte le forme vengano prospettate in un unico quadro, affine di ravvisarne l'importanza e commisurarne l'uso nei molti casi dell'insegnamento.

Senza far ricerche sull'origine e lo sviluppo delle *forme*,

possiamo tosto appellare *letterarie* quelle che riguardano i diversi generi di composizione, e cioè la *narrazione*, la *descrizione*, la *lettera* e il *dialogo; linguistiche* e *lessicologiche* quelle che si riferiscono alla qualità e al modo delle espressioni linguistiche e perciò stesso ai vocaboli che in esse vengono adoperati; *logico-grammaticali*, finalmente, quelle che considerano lo stato, i rapporti degli elementi logici e le regole onde le parole tutte debbonsi usare.

Esamineremo brevemente ciascuna specie di forma in quanto possa interessare l'insegnamento della lingua.

§ 1°. Forme letterarie.

Narrazione. La *narrazione* ritrae tutto ciò che è avvenimento; epperò essa si svolge nel tempo. È questo il suo precipuo carattere, per il quale i suoi elementi sono tutti legati da rapporti di successione, di causa e fine, di concomitanze e antitesi, di fatti e circostanze, di caratteri e precedenti personali, ecc.; cosicchè, dato che se ne debba far ricerca per lo svolgimento di una composizione, conviene di regola e logicamente, per mezzo di induzioni, risalire dal conseguente al precedente, dall'effetto alla causa, da un tratto dell'azione a ciò che concorre a integrarla o ad avversarla, dal fatto al luogo e al tempo in cui avviene, ai personaggi che vi prendono parte, ecc. Dal che consegue, evidentemente, che se gli elementi narrativi si svolgono, in generale e a tutta prima, con ordine *logico*, essi, peranco, seguono pure un ordine tratto tratto inverso a quello *cronologico* della narrazione. E se ciò avviene per gli elementi, a maggior ragione dovrebbe verificarsi per le indicazioni, qualora si volessero trarre induttivamente da un tema per comporle in sommario.

Un esempio varrà a meglio chiarire il peculiare carattere della narrazione e ad additarci, quindi, i modi diversi coi quali conviene trattarla.

Sia il tema : *Menico, per un atto brutale, usato contro il fra-*

tellino, fu privato di un bel divertimento. Due sono le indicazioni: *un bel divertimento perduto, un atto brutale.* Le due indicazioni si potrebbero anche invertire, senza che perciò venga meno il nostro assunto. Dalla prima indicazione, *un bel divertimento perduto,* si possono derivare quest'altre: *qualità del divertimento — perchè fu promesso — a quale condizione — i precedenti di Menico — sua figura e carattere.* Dalla seconda, *un atto brutale,* si possono trarre le seguenti: *in che consistè — da che fu causato — conseguenze dannose — chi accorse — cure al fratellino — punizione di Menico.*

L'ordine con cui si sono derivate le indicazioni sarebbe quello stesso determinato da indagine prevalentemente induttiva o, se vuolsi, da dialogo socratico. Esso potrebbesi anche modificare, ma non mai ridurre interamente secondo una successione *cronologica.* Nessuno, infatti, che abbia senso didattico, penserebbe di iniziare lo svolgimento orale di una composizione col far dire *chi fosse Menico, il suo naturale e i suoi precedenti,* mentre tutto ciò viene a rivelarsi e a risaltare attraverso alla narrazione del *divertimento mancato* a cagione del *suo malestro.*

Identiche considerazioni valgono anche per la ricerca degli elementi narrativi, i quali, appunto, si possono svolgere sulla falsariga del sommario apprestato. Ed ecco come detti elementi verrebbero a disporsi, ove si volessero ricercare e fissare secondo il procedimento della composizione spontanea:

Menico fu privato di un bel divertimento. Egli doveva recarsi col babbo a fare una scampagnata in un ridente paesello della Brianza. — Il divertimento gli era stato promesso, perchè da un po' di tempo s'era messo a far giudizio. — Però il babbo l'aveva avvertito che, se nel frattempo avesse dato luogo a qualche guaio, ne l'avrebbe privato. — Menico, invero, aveva già commesso parecchie scappate a casa e in iscuola, e si era anche buscato punizioni severissime. — Egli non era, in fondo, d'indole cattiva; ma era vivacissimo, sconsiderato e

violento nei modi. — Erano passati pochi giorni dalla promessa del babbo, quando, montato in furia, rovesciò brutalmente il fratellino a terra, facendogli battere la fronte contro lo spigolo di un mobile. — Tutto ciò perchè il fratellino aveva preso il teatrino col quale Menico si divertiva, e non voleva rimetterlo dove si trovava. — Il poveretto rimase ferito sopra l'occhio destro; perdeva sangue e strillava disperatamente, chiamando la mamma. — Questa accorse spaventata, rialzò il piccino, lo medicò e gli fasciò la ferita. — Menico intanto era fuggito; ma quando fu di ritorno, la mamma lo accolse con cipiglio e gli ordinò di ritirarsi nel suo stanzino, soggiungendo: « Puoi far conto che la gita in Brianza, da te tanto sospirata, sia andata in fumo ».

❧

Un'osservazione. Gli elementi, come dicemmo, risultano cronologicamente inversi, non in serie continuata dal principio alla fine, ma a tratti. L'inversione o meno dipende dalle indicazioni offerte dal tema e dalla loro collocazione nella tessitura della narrazione. Sotto questo rispetto le indicazioni del tema si possono considerare come i fulcri dello svolgimento narrativo. Se, ad esempio, nel tema si fosse detto pure che *Menico è ragazzo non tristo, ma facile alle violenze*, lo svolgimento degli elementi si sarebbe iniziato, non già dal considerare *il divertimento perduto*, ma dal delineare la figura del piccolo protagonista. In questo caso il tema avrebbe avuto tre indicazioni, dalle quali sarebbero poi derivate, come da centri irradiatori, le altre colle quali costituire il sommario. Si rammenti, al riguardo, come noi, trattando della composizione di ricerca, abbiamo voluto che a tutta prima i temi contenessero tutte le indicazioni corrispondenti ai singoli periodi della composizione da svolgere, per poi ridursi grado grado ad averne meno e persino una sola, anche per gli svolgimenti più ampi. Orbene, il tema dato, già abbastanza sintetico, potrebbe ridursi all'espressione: *un atto violento*, oppure all'altra: *un*

bel divertimento perduto; ed in questo caso, si costituisca il sommario o si dia tosto svolgimento agli elementi narrativi, da un unico punto irradierà il lavoro di ricerca per intelaiare tutta la composizione.

Insomma, dall'avere un tema una o più indicazioni, dall'avere piuttosto che l'una, l'altra di esse, dipende il procedimento che si deve seguire nello svolgere la narrazione, e perciò stesso l'ordine più o meno inverso con cui vengono a risultare e a disporsi le indicazioni del sommario *logico* e gli elementi narrativi.

Un'altra osservazione. Laddove il sommario cavato da un tema sintetico si può trasformare dall'ordine *logico* in quello *cronologico* senza che subisca modificazioni, gli elementi narrativi, invece, ricomposti in seguito nella forma definitiva della narrazione, sono soggetti, nel loro ricollegarsi, a qualche riforma nella struttura, pur rimanendo inalterati nella sostanza. Chiunque potrebbe rendersi agevolmente ragione di ciò, ove si provasse a raccogliere, nella forma definitiva della narrazione, gli elementi che si son svolti nell'esempio dato.

❧

Ma cerchiamo quale partito si potrà trarre dalle considerazioni fatte intorno agli sviluppi della forma narrativa:

1.° Se si intende di svolgere la narrazione col procedimento della composizione spontanea, quattro fasi si devono seguire, come già si è mostrato, per le forme letterarie in genere, nel capo II di questa parte: sviluppo dei concetti generali che devono suscitare l'*interesse;* sviluppo degli elementi narrativi; riconnessione di questi nella forma definitiva della composizione, osservando l'ordine cronologico; riproduzione scritta della composizione. Ma l'insegnante coscienzioso, oltre preparare il modello della narrazione, avrà cura di predisporre pure un diffuso sommario *logico* allo scopo di valersene per condurre più agevolmente, e senza perditempi, gli alunni nella ricerca degli elementi narrativi. Nelle classi superiori il som-

mario *logico* si potrà far trovare dagli alunni stessi, affinchè poi svolgano da esso, col concorso dell'insegnante, gli elementi narrativi della composizione spontanea.

2.° Se si vuole, invece, far scaturire la narrazione da un tema sintetico col procedimento della composizione di ricerca, (per i temi con indicazioni estese non è il caso di parlarne) si farà dapprima trovare il sommario *logico* e lo si farà tosto trasformare in ordine *cronologico;* dal sommario così trasformato gli alunni trarranno da sè, individualmente, la narrazione. Lo stesso indirizzo può essere seguito dagli alunni, allorchè son chiamati a svolgere da sè un tema di narrazione. Non si dimentichi, peraltro, che lo svolgimento orale della composizione riflessa, conformemente a quanto fu a suo tempo dimostrato, si può anche spingere, nei periodi di avviamento, oltre il sommario per estendersi agli elementi narrativi *probabili,* senza però mai giungere a determinarli.

b) Descrizione. — Se la narrazione si distende nel tempo, la *descrizione* si distende, invece, nello spazio; epperò gli elementi descrittivi hanno fra loro rapporti di ubicazione e grandezza, di estensione e limiti, di capacità e contenuto, di tutto e parti, di forme e aspetti, ecc.

A differenza del sommario e degli elementi della narrazione, che dapprima si dispongono con ordine cronologico interrottamente inverso, il sommario e gli elementi della descrizione seguono ordinariamente un indirizzo che dal generale discende ininterrottamente al particolare. Ordinariamente, si è detto, poichè nel dare avviamento a ogni tipo di descrizione, può accadere che, per ragioni didattiche, si svolgano i soli elementi descrittivi in senso interamente inverso.

Occorre qui distinguere. Un alunno ben addestrato nel comporre, dovendo svolgere da sè un tema sintetico di narrazione, fissa la sua attenzione sulle indicazioni fornitegli, e ne fa come altrettanti perni per distendere un sommario *logico,* che tosto trasformerebbe in *cronologico.* Scriva o non scriva il

sommario *logico*, è certo che egli, se è educato o vuol educarsi a una conveniente ricerca degli elementi narrativi, dovrà derivarli dalle indicazioni originali del sommario stesso, pur tenendo presente poi quello *cronologico* per valersene come di filo conduttore nella trattazione del tema. Diversamente accade per la descrizione. Quivi i temi non hanno ordinariamente altre indicazioni, oltre quelle che servono per la presentazione dell'oggetto da descriversi; e ove ne avessero, sarebbero esse pur sempre d'indole generale, non solo, ma anche disposte in ordine alla loro importanza e costituenti normalmente un *intero* sommario. Si vuole, ad esempio, descrivere una persona? Nel tema si determinerà, tutt'al più, il periodo d'età, la condizione, la qualità e qualche altra nota generica; così si potrà far descrivere *la persona di un piccolo spazzacamino, del vostro compagno di banco, di un bambino malaticcio, di un contadino intento ai lavori agricoli*, ecc.

Ma ove si volesse introdurre nel tema qualche altra indicazione per indirizzarne lo svolgimento, si potrebbe aggiungere, a ciascuno dei temi proposti, di parlare *della statura, della complessione, dell'aspetto, del viso, delle altre parti del corpo di maggior rilievo, delle vestimenta, degli atteggiamenti particolari*. Come si vede, le indicazioni si succedono in ragione della loro importanza, formando tuttavia uno schema compiuto di descrizione. Nè diversamente accadrebbe se ne aggiungessimo di ben appropriate a qualunque altro tema di descrizione che venisse proposto. E chi mai penserebbe di voler prima parlare del *viso* e poi della *statura*, delle *vestimenta* e poi della *complessione*, degli *atteggiamenti particolari* e poi dell'*aspetto?* E con qual senso faremmo descrivere uno o più aspetti della persona, tralasciandone altri?

Si è detto pure che, nei periodi di avviamento di ciascun tipo di descrizione, si possono svolgere i soli elementi descrittivi (escluse adunque le indicazioni del sommario) procedendo pressochè dal particolare al generale: ciò, beninteso, nell'intendimento di ricomporre poi definitivamente gli elementi

stessi secondo l'ordine che dal generale discende, invece, al particolare. Ma vi sono tipi di descrizione, i quali, pur soggiacendo alla regola comune, possono tuttavia esplicarsi nella loro forma definitiva, procedendo dal particolare al generale.

E appunto, per l'impostaci brevità, addurremo ad esempio un argomento, il quale, per l'indole sua, oltre al mostrare la regola normale con cui si svolge la descrizione e si può formare un sommario, si presti pure, per ragioni didattiche, a uno svolgimento inverso, non solo, ma tale che possa anche considerarsi come quello definitivo della descrizione.

Si descriva un pubblico giardino.

Ecco la traccia che si potrebbe seguire nello svolgere gli elementi descrittivi dell'argomento proposto, che è abbastanza complesso, ma non esorbitante da un programma di scuola elementare, se vien trattato col procedimento della composizione spontanea.

All'ingresso si apre un largo viale, che con ampia curva si interna nel giardino. A destra e a sinistra si distendono praterie verdeggianti e fiorite e folti boschetti. Sul margine delle praterie spiccano di quando in quando svariate aiuole di fiori bellamente disposte. Dal viale si staccano sentieri che nei loro giri e rigiri avvolgono e dividono praterie e boschetti. Quasi nel mezzo del giardino campeggia un terrapieno a colma, di forma circolare, tutto a fiori e a palmizi: alcuni zampilli d'acqua vi spandono un pulviscolo di minutissimi spruzzi. Da questo punto partono in diverse direzioni altri viali. A tramontana una foresta di pini si eleva gradatamente in dolce pendio. Dal lato opposto, ma più verso l'interno, si erge un poggio erboso, coronato da piante annose, tra le quali biancheggia un chiosco. Tra il poggio e la foresta s'insinua un canale d'acqua che attraversa il giardino formando gore e cascatelle. Il giardino è un luogo vasto e delizioso, dove molti si recano a passeggiare. Si distende in forma di quadrilatero, chiuso a settentrione da una grande scarpata, a mattina da villette graziose, e dagli altri lati da larghi viali bene ombreg-

giati. È situato a ponente della città, in posizione elevata. Uscendo dalla città in luogo aperto, lo si scorge tosto per i molti alberi frondosi che appaiono come una gran macchia verde oscura.

❧

In ordine alle premesse fatte sul carattere della descrizione, possiamo ora dedurre, sulla scorta dell'esempio dato, le seguenti considerazioni:

1.° Contrariamente alla norma ordinaria da noi affermata, si sono associati dapprima gli elementi particolari per estendersi poi ai generali, e ciò perchè nei primi avviamenti di un dato tipo di descrizione, un tal procedimento è conforme alle più ovvie ragioni didattiche.

2.° Volendo ricostruire la descrizione secondo la norma generale, nel ridisporre gli elementi, siamo costretti a dimostrare com'essi si succedano dal generale al particolare; il che equivale a dover pure formare un sommario generico della descrizione. E infatti, nella ricostruzione di cui discorriamo, dovremmo procedere, a un di presso, secondo le seguenti indicazioni: *Ubicazione e aspetto generale — estensione e forma — orientazione e confini — i grandi riparti — le parti, loro distintivo e aspetto — Divisioni delle parti: viali, corsi e bacini d'acqua, barriere — luoghi e cose più notevoli, più utili, più curiose.* Questo sommario è, come affermammo ripetutamente, d'indole generica e può quindi servire, con qualche opportuna modificazione, per descrivere altri luoghi all'aperto, come campagne, orti, vigneti, pianure, montagne, ecc. Altri tipi di sommario si potrebbero nello stesso modo compilare per descrivere edifizi, cose, persone, bestie, ecc.

3.° La descrizione del giardino pubblico, da noi succintamente tracciata, si può anche non trasformare secondo l'ordine del sommario, e ritenersi, quindi, definitivamente costituita quale essa è. Anzi, essendo il risultato di impressioni che un supposto visitatore riceve man mano s'avanza nel giardino,

l'associare particolare a particolare per estendersi poi alle note generali, può dare ad essa anche maggior effetto estetico e suggestivo.

Ma occorre anche qui distinguere. L'esempio presentato appartiene a quel tipo di descrizioni che si svolgono tanto in una visione generale che poi si determina gradatamente negli elementi particolari, quanto nella visione successiva di particolari che poi si raggruppano e vengono a incorniciarsi negli elementi generali. Ma vi sono tipi di descrizione che, come abbiamo già mostrato, si svolgono dal generale al particolare in ordine all'importanza dei loro elementi: una piazza, un edifizio, una bestia, una persona non si potrebbero convenientemente descrivere incominciando dai particolari, appunto perchè di loro natura si impongono tosto ad una visione generale. E chi descriverebbe un cavallo cominciando dalla criniera, un uomo, dai piedi, una piazza dalle piante che la ombreggiano? All'incontro, le descrizioni formate con elementi che *si succedono necessariamente nel tempo,* come quelle aventi per oggetto passeggiate, riviste, incendi, ecc., non si potranno mai comprendere in una visione generale, poichè, svolgendosi esse sul canovaccio della narrazione, di cui ritengono il carattere (elementi svolgentesi nel tempo) imitano pure della narrazione il procedimento che le è proprio.

In tre classi, pertanto, si possono dividere le descrizioni per riguardo al modo di svolgersi: le descrizioni che nella forma definitiva seguono il procedimento normale che dal generale scende ai particolari; quelle che lo seguono, ma che potrebbero anche adagiarsi, nella loro forma definitiva, nel procedimento inverso; le altre, finalmente, che, svolgendosi nel tempo, si ribellano risolutamente al procedimento normale della descrizione per seguire quello della narrazione.

Desumiamo ora, da quanto si è detto, i criteri coi quali si deve trattare la descrizione in riguardo alle composizioni scolastiche:

1.° Siccome i temi sintetici di descrizione, a differenza di quelli di narrazione, non contengono vere indicazioni, ma solo quanto è necessario per determinare l'oggetto della descrizione, così il loro svolgersi, in una lezione orale, non irradia da diversi punti più o meno intermedi, ma segue un indirizzo continuativo che dal generale move al particolare o viceversa, o che dal precedente move al conseguente in ordine di successione.

2.° Nei temi che contengono indicazioni, queste costituiscono un intero sommario, si susseguono in ordine alla loro importanza e, per l'indole loro generica, si possono, con lievi modificazioni, adattare alla trattazione di tutti gli oggetti di una stessa specie. Questo di regola; ma ove trattisi di descrizioni che si svolgono necessariamente nel tempo, le indicazioni del sommario si disporrebbero, non già in ordine al loro grado, ma secondo la legge di successione.

3.° Per le descrizioni da trattarsi col procedimento della composizione spontanea, dopo di aver suscitato un conveniente interesse per l'oggetto da descriversi, si darà svolgimento agli elementi descrittivi in ragione della loro importanza; ma nei periodi di preparazione per ogni tipo di descrizione o per ogni fase de' suoi ulteriori sviluppi, come pure per le descrizioni simili a quella del *giardino* assunta ad esempio, giova svolgerli in senso inverso, procedendo dal particolare al generale. Comunque si faccia, ricostruendo, in una terza fase, la descrizione nella sua forma definitiva, si coglierà opportunamente l'occasione per mostrare le indicazioni del sommario, come quelle appunto che dànno ragione dell'ordine seguitosi nella trattazione.

4.° In merito alla descrizione da compiersi col mezzo della ricerca, qualora essa si consideri come vero insegnamento e non sia, perciò, lasciata interamente in balìa dell'alunno, due casi possono presentarsi: se si assegna un tema con sommario, l'insegnante può guidare gli alunni, specie nei primi anni d'istruzione, a ricercare gli elementi descrittivi *probabili* che po-

trebbero entrare nella trattazione; se il tema è sintetico, li può guidare a ricercare le indicazioni del sommario e meno frequentemente (ciò ben si comprende) gli elementi *probabili*. Come massima, però, gli alunni potranno convenientemente eseguire, senza aiuti, una descrizione, solo che siano stati sufficientemente addestrati, col procedimento della composizione spontanea, a ricercarne il sommario.

c) *Lettera*. La lettera, nella sua parte essenziale, se non è narrativa o descrittiva (il che la ragguaglierebbe alle due forme già prese in esame) non si distende propriamente nel tempo, come la narrazione, e nemmeno nello spazio, come la descrizione. Gli elementi, che le sòn propri, sono solitamente di carattere soggettivo ed esprimono, più che fatti, giudizi e sentimenti. Tuttavia, ove la lettera non sia un semplice notiziario, gli elementi soggettivi si legano e si intrecciano agli elementi narrativi, dai quali traggono la loro ragione d'essere. Si domanda o si risponde, si esprime il piacer proprio o si dà sfogo alla propria tristezza, si consiglia o si dissuade, si incoraggia o si deprime, si prega o si impreca, si esalta o si minaccia sempre per un *fatto* che solitamente e brevemente si ricorda, narrandolo, nell'esordio o nel corpo della lettera.

Anche gli elementi descrittivi appaiono qua e là nella lettera occasionalmente, ma senza che mai vi assumano una speciale determinazione.

Non è facile disciplinare gli elementi soggettivi di una lettera sotto la scorta delle indicazioni di un sommario, poichè essi in gran parte si traducono in frasi brevi e spezzate, in pseudo-domande e pseudo-risposte, in esclamazioni frequenti, in considerazioni laconiche, in raffigurazioni momentanee del bello e del brutto, del buono e del cattivo, ecc. Sarebbe infatti malagevole sottoporre a indicazioni espressioni come le seguenti: *Che dovevo fare? Nulla. — Ah, lo spavento provato! — Se sapessi... — Ti desidero felice. — Mi sei odioso. — Potrà vivere ancora? Ne dubito.*

Gli è che gli elementi soggettivi scaturiscono dall'attività spontanea e vogliono perciò essere coltivati a tempo. A proposito di ciò dobbiamo ricordare che, secondo il nostro intento, tutte le forme letterarie dovrebbero avere il loro inizio dalla prima istruzione; ma non è nemmeno da discutersi se sia conveniente che quella epistolare debba aver tosto applicazione nella lettera propriamente detta. Dapprima essa si esplicherà in una *parlata* continuata, quale una persona dirigerebbe ad un'altra per il fine stesso che potrebbe proporsi, qualora scrivesse una lettera.

Esempi di *parlate* si potrebbero cavare da piccoli temi simili ai seguenti : *Domandare alla maestra il permesso di uscire dall'aula. — Invitare un compagno a giocare. — Pregare il babbo di comperare un giocattolo. — Far sapere alla maestra che si è fatto uno scarabocchio sul quaderno. — Sgridare il fratellino che sale sur una sedia. — Pregare un compagno perchè vi presti una penna. — Chiedere scusa alla mamma di un fallo commesso.*

Volendo svolgere, in una prima classe, il secondo dei temini citati, *la parlata* potrebbe distendersi in questi limiti : *Vieni con me a giocare nel prato. Io farò il cavallo e tu il cocchiere. Ho qui una bella fune per giocare. Prendila.*

Si capisce che, progredendo, le *parlate* si potranno amplificare, sia per il numero dei periodi che per la loro struttura.

Esamineremo ora un breve esempio di lettera nell'intento unico di rilevare la natura degli elementi che potrebbero comporla. Sia il tema : *Gino non può frequentare la scuola per essersi fatto male a un piede, e prega un compagno di fargli conoscere, giorno per giorno, i lavori di scuola.* Delle tre indicazioni del tema, sono narrative le seguenti : *non poter frequentare la scuola — essersi fatto male a un piede;* è prettamente soggettiva o essenzialmente epistolare l'ultima : *pregare un compagno di farvi conoscere i lavori di scuola.*

Notiamo tosto che le indicazioni, similmente che nella narrazione, toccano punti più o meno intermedi della lettera; epperò, nello svolgerli o nel farne ricerca, si seguirà un procedimento tratto tratto inverso, secondo un ordine *logico,* per ridisporli poi, in una fase successiva, nell'ordine *cronologico.* Dal che deriva che il modo di comporre un sommario di lettera e di svolgere gli elementi epistolari deve essere analogo, a tutta prima, a quello spiegato per dare svolgimento alla narrazione: ciò che brevemente dimostreremo.

All'indicazione narrativa: *non poter frequentare la scuola,* si aggiunge tosto l'altra, della stessa indole, che ne spiega la causa: *essersi fatto male a un piede.* Per una letterina ridotta alle più semplici espressioni, le due indicazioni, *riguardanti il fatto,* potrebbero bastare; ma per lo sviluppo di una lettera comune sarebbero insufficienti, in quanto ad un compagno e amico si sente il bisogno e il dovere di far tosto conoscere anche *in qual modo si fece male — la gravità del male — il tempo occorrente per la guarigione — il danno che gli verrebbe a non frequentare la scuola.* Così pure, all'indicazione soggettiva del *pregare un compagno di far conoscere i lavori di scuola,* si possono far seguire, per logica derivazione, queste altre: *il modo e il tempo opportuni per far conoscere i lavori — riconoscenza al compagno per ciò che vorrà fare — desiderio di volerlo compensare.*

Per tal guisa il sommario *logico,* che si volesse cavare dal tema dato, verrebbe a disporsi nell'ordine seguente: *Non poter frequentare la scuola — essersi fatto male a un piede — in qual modo — la gravità del male — il tempo occorrente per la guarigione — il danno che gli verrebbe a non frequentare la scuola — prega il compagno di fargli conoscere i lavori di scuola — in qual modo e in qual tempo il compagno potrebbe far ciò — riconoscenza per il favore che riceverà — desiderio di volerlo presto compensare.*

È questo l'esempio di un sommario *logico* che un bravo insegnante dovrebbe, a mio credere, aver preparato, insieme al

modello della composizione, allorchè si dispone a svolgere questa col procedimento proprio della composizione spontanea. È lo stesso sommario *logico* che gli alunni son condotti a ricercare su tema dato, allorchè si avviano e vengono aiutati nello svolgimento della composizione di ricerca : nel qual caso, però, essi debbono aver cura di trasformarlo, sia pur mentalmente, nell'ordine *cronologico*, secondo il quale eseguiranno poi da sè la composizione.

Osserviamo, peraltro, che il sommario della lettera, in generale, si addimostra meno utile di quello della narrazione, imperocchè un argomento epistolare si restringe di sua natura in uno schema segnatamente limitato, e ve lo costringono ancor più le indicazioni del tema, che solitamente rivelano il *fatto* e il *motivo* della lettera.

❧

Esaminiamo ora gli elementi epistolari, che si devono svolgere sulla traccia delle indicazioni del sommario *logico*. Se nel trattare delle altre forme ci siam ridotti ad adombrare gli elementi quali potevano risultare dallo svolgimento, nel caso presente accenneremo al modo col quale si possono porre in atto, seguendo l'ordine del sommario *logico*. Ed ecco come :

Per qual motivo Gino scrive la lettera?.. E perchè non può venire alla scuola?.. In qual modo si fece male al piede?.. Chi glielo medicò?.. E che gli disse il medico?.. È contento di poter godersi una lunga vacanza?.. E che cosa dirà adunque Gino al compagno per narrargli la sua disgrazia?.. (Qui si guidano gli alunni a ripetere nell'ordine stesso delle domande gli elementi svolti, traducendoli nella forma epistolare come in appresso : *Non posso venire alla scuola. Ieri, nel discendere le scale a saltelloni, caddi e mi slogai un piede. Fu chiamato il medico, il quale, ecc., ecc.*). — Si svolge poscia il gruppo degli elementi in prevalenza soggettivi : *Perchè a Gino rincresce di non poter venire alla scuola?.. E appunto perchè perde le lezioni e teme di non essere promosso di classe, che cosa fa?.. Sta bene il*

pregare; ma sa il compagno in che modo deve giovargli? quando recarsi in casa sua?.. Oh, si domanda un favore come se fosse cosa propria?.. Ah, no: e allora che gli dovrà dire anche prima di riceverlo?.. E se lo avesse già ricevuto?.. Ma se avvenisse che il vostro compagno avesse bisogno di voi, che fareste?.. Oh, adunque, potete dirglielo subito... Poi, quando si lascia una persona... (Anche nella seconda parte si ritorna sugli elementi svolti per riprodurli nella forma epistolare: del che diamo ragione in appresso).

Or si badi: dapprima si sono svolti gli elementi di ciascun gruppo obbiettivamente e mercè domande come queste: *perchè Gino non può... che gli accadde... a chi si rivolge... che fa, ecc.* In seguito tali elementi si son ripresi in esame, pure per ciascun gruppo, non più per *narrare* ciò che fa Gino, ma per evocare le parole che egli rivolge al compagno, come se fossimo noi stessi a parlare o a scrivere. Nel primo svolgimento, adunque, tutti gli elementi sono oggetto della narrazione; nel secondo, invece, sia che si narri, sia che si preghi, gli elementi stessi rivestono il carattere epistolare.

Duplice, pertanto, è lo svolgimento degli elementi della lettera: analogo a quella della narrazione, dapprima; tutto proprio della forma epistolare in appresso. Duplice e altresì alternato per ciascun gruppo di elementi, ovvio essendo che questi si trasformino dallo stato obbiettivo in quello epistolare, prima che sfuggano alla visione mentale.

Avvertiamo però che gli elementi, pur trasformandosi nei congegni dello svolgimento, non pèrdono e non confondono il primiero carattere distintivo che abbiamo in essi subitamente riconosciuto: di elementi *del fatto e narrativi* e di elementi intimamente *soggettivi*. È una distinzione che ci interessa di conservare, per mettere in rilievo l'intima spontaneità e la tendenza a frazionarsi degli elementi soggettivi nella lettera.

Dovremmo, infine, ricomporre gli elementi, di cui abbiamo indicato lo svolgimento, secondo l'ordine *cronologico*, nell'intento di mostrare com'essi si schierino nella forma definitiva della lettera.

Gli elementi, si sa, seguono, nel disporsi, l'ordine e la sorte del sommario: se si traspongono dall'ordine *logico* in quello *cronologico*, anche le indicazioni del sommario, dato che di questo si voglia giovarsi, subiscono la stessa trasposizione. Volendo trasformare il sommario dato nel suo ordine *cronologico*, dovremmo seguire, più o meno fedelmente, questa traccia: *la caduta, il male fattosi, la venuta del medico e il suo parere, non poter frequentare la scuola, rincrescimento, domanda del favore, anticipata riconoscenza, promessa di compenso per il favore che verrà fatto.*

Per la natura del tema e per la postura delle sue indicazioni, le varianti introdottesi nel sommario sono poche e riguardano l'inversione operatasi nell'esposizione del *fatto*. Se *logicamente*, invero, si è cominciato a parlare dell'*assenza forzata dalla scuola*, come quella che è indicata dal tema e che è il fulcro principale della lettera, *cronologicamente* si deve invece esporre prima il fatto, il quale dell'*assenza* incresciosa è la causa diretta.

Prima di esaminare gli elementi quali verrebbero a risultare nella forma definitiva della lettera propostaci ad esempio, crediamo utile di rammentare in qual modo gli elementi di qualunque forma letteraria vengono a ricomporsi nella terza fase della composizione spontanea.

Se nella prima fase si dà rilievo ai concetti generali della composizione e nella seconda se ne svolgono *logicamente* gli elementi, è chiaro che nella terza non si debba avere altro compito che quello di riordinare e sistemare gli elementi stessi nella loro forma definitiva, secondo l'ordine *cronologico*, o di *successione*, o di *importanza*. Ciò significa, in altri termini,

che, fattasi la ricerca degli elementi mediante un'attiva conversazione di carattere *socratico*, se ne debba poi fare il riepilogo mediante una conversazione che, pur mostrando le ragioni del nuovo disporsi degli elementi, è però di carattere prevalentemente *catechetica*.

Si provi, infatti, a riepilogare gli elementi epistolari, che si suppongono già svolti, sulle tracce del sommario *cronologico*: si potrebbero rivolgere agli alunni domande come le seguenti: *Nella lettera, Gino, dirà subito che non può recarsi alla scuola? che ciò gli rincresce molto?.. Dirà che si è fatto male a un piede? e poi in qual modo se lo fece male?.. Ah no, dunque; prima dirà in che modo si feçe male al piede, se il male è grave, che cosa disse il medico; poi che è obbligato di stare in casa, che ciò gli rincresce... Basta, per ora; cominciamo a far narrare a Gino la sua disgrazia.* E qui gli alunni ripetono in ordine cronologico i periodi riferentisi al fatto, apportandovi, coll'aiuto del maestro, quelle modificazioni che sono consigliate dalla nuova disposizione in cui vengono a trovarsi. Poi il maestro proseguirà: *Che dirà ora per far sapere che non potrà frequentare la scuola per alcune settimane?.. E quali parole userà per pregare il compagno di fargli il favore?.. Quali indicazioni gli darà circa il modo di venirlo a trovare?..* E così di seguito fino a ricomporre il gruppo degli elementi soggettivi nello stesso modo con cui si è ricomposto quello degli elementi narrativi. La lettera, così modificata, potrà risultare a un di presso come il modello seguente: *Amico mio; ieri, nel discendere le scale a salti, caddi malamente e mi slogai un piede. Mi trascinai in casa come potei, piangendo lamentosamente. Mia madre, spaventata, mandò a chiamare il medico, il quale venne subito, mi rimise a posto il piede e me lo fasciò fortemente. Ah, il dolore che provai! Fui messo a letto, dove mi trovo tuttora, mentre ti scrivo. Il medico disse che occorreranno almeno due settimane, prima che possa uscire di casa. Ciò mi addolora, perchè frattanto non potrò frequentare la scuola e rimarrò indietro nello studio. Per evitare in parte*

il danno, ti prego di venirmi in aiuto. Sei sempre buono e gentile con me e non vorrai negarmi il favore che ti domando. Desidererei che tu mi facessi conoscere di giorno in giorno i lavori di scuola. Anzi, se i tuoi genitori ti permettono, potresti trattenerti con me a studiare. Ti domando troppo? Eh, via! pensa che tu faresti un gran favore ad un amico che ti vuole tanto bene. Se accoglierai la mia preghiera, io ne gioirò e ti sarò riconoscentissimo. Mi conosci e sai che, se anche tu dovessi aver bisogno del mio aiuto, sarei felice di potertelo prestare. Attendo una tua risposta, o, meglio, la tua persona. Salutami i tuoi genitori. A te una stretta di mano dall'affez...

Quantunque il tema, consistente in una domanda fatta in tono di preghiera, non sia adatto a veri sfoghi passionali, tuttavia gli elementi soggettivi più intimi della seconda parte della lettera non hanno la concatenazione quasi obbligata degli elementi epistolari-narrativi della prima parte; anzi si succedono come a scatti, non sempre previsti, quasi mai voluti da imperiose esigenze, ma sempre efficaci nel loro incalzarsi, perchè rivelanti lo stato d'animo di chi scrive la lettera. In ciò sta appunto, come dicemmo fin dal principio, il vero carattere degli elementi intimi e l'essenza stessa della lettera. Ond'è che a trattarne l'insegnante avrà cura assidua di stimolare l'attività spontanea dell'alunno e di fargliela esternare in quella forma diretta, ma pur sempre duttile, che si scosta gradatamente, fin dai primi avviamenti, dal procedimento più regolare e schematico della narrazione e della descrizione.

Un'ultima osservazione. La lettera presa in esame ha per causa prima il *fatto* della caduta e per *motivo* il non poter frequentare la scuola. Ora, la lettera, in generale, origina sempre da un *fatto* ed è sempre dettata da un *motivo* impellente; ragione prima, come già notammo, per la quale si aggira in un campo relativamente ristretto e si determina poi in tante specie quanti sono i *fatti* e i *motivi* che le dànno vita. Per tal

modo, molto diversa è una lettera di semplice preghiera da una di lode e di rimprovero; una d'invito da altra di consiglio o di raccomandazione: onde occorre che le specie di lettere più comuni siano tutte trattate nell'insegnamento della composizione.

❧

Concludiamo:

1.° Se trattiamo la lettera col procedimento della composizione spontanea, dobbiamo anzitutto, e segnatamente nelle prime classi, dar luogo alle *parlate*, come quelle in cui si coltivano specialmente gli elementi soggettivi intimi che costituiscono l'essenza della lettera. La trattazione delle *parlate* e delle lettere è, in generale, analoga a quella della narrazione: senonchè, nella seconda fase della composizione, gli elementi si svolgono dapprima obbiettivamente, poi nella forma epistolare, sempre secondo un ordine *logico*. Si osservi che la lettera, al pari delle altre forme letterarie, nella terza fase del suo svolgimento, vuol essere riassunta nella sua forma definitiva, mediante una conversazione di carattere catechetico.

2.° Meno viva, meno sciolta riuscirà la lettera trattata col procedimento della ricerca, nei suoi primi avviamenti; imperocchè, dovendosi guidare su indicazioni ad ognuna delle quali si fa solitamente corrispondere un periodo, rimane forzatamente fra di esse circoscritta. Ma allorchè gli alunni saranno sufficientemente addestrati nelle *parlate* sì da saper trattare con disinvoltura gli elementi soggettivi, agevole riuscirà loro di affrontare, anche nel campo della ricerca, lo svolgimento di temi sintetici nella forma epistolare.

3.° Un maestro, che voglia seriamente dominare e guidare l'insegnamento della composizione, dovrebbe sempre, ripetiamo, formarsi il suo sommario *logico*, il quale, infine, non è altro che il risultato dello studio analitico ch'egli fa della composizione stessa da insegnare. Ma avrà pur riguardo di far usare agli alunni e il sommario *logico* e quello *cronologico*

con molta discrezione, sia per evitare possibili inceppamenti allo svolgersi spontaneo degli elementi soggettivi, sia perchè è relativamente semplice e facilmente intuibile la struttura della lettera, sia, infine, per l'indole dei temi epistolari i quali, per quanto sintetici, determinano e limitano di molto lo svolgersi della lettera.

4.° Siccome le maggiori determinazioni vengono alla lettera dalle indicazioni riguardanti il *fatto* causale e il *motivo* impellente, così assumendo nella trattazione della forma epistolare *fatti* e *motivi* possibilmente diversi, daremo alla lettera quella varietà che meglio seconda i casi della vita.

d) *Dialogo*. — Anche il dialogo, al pari della lettera, allorchè lo si considera in atto e non è pretta narrazione o descrizione, si intesse, nella sua parte essenziale, di molti elementi intimamente soggettivi. Fino ad un certo punto, anzi, possiamo considerarlo come l'insieme di più *parlate* che si frazionano e si insinuano a vicenda, sostenendosi e rincalzandosi, ora in accordo, ora in contrasto, intorno ad un dato argomento.

Si avverta però che, se il dialogo in atto si inizia senza preliminari e continua ininterrottamente sino al suo esaurimento, nella riproduzione scritta, trattandosi di presentare gli interlocutori, di dar risalto ai variati atteggiamenti che questi via via assumono e di brevemente esporre i fatti che possono precedere o intervenire o seguire, viene di solito ad associare a sè altri elementi linguistici, tra i quali sono in gran prevalenza quelli di carattere narrativo.

Si svolga, quale esempio di dialogo, il tema: *Enrico voleva trattenere ad ogni costo Vittorio per giocare; ma questi non si lasciò convincere dal compagno e ritornò a casa, dove era aspettato*. Si riferiscono propriamente al dialogo le seguenti indicazioni: *Enrico vuol trattenere Vittorio per giocare* — *Vittorio non aderisce* (si pensi che *era aspettato* — *il primo insiste* (nel tema c'è *ad ogni costo*) — *l'altro rifiuta risoluta-*

mente. Si riferisce, invece, alla sola narrazione l'indicazione: *ritorno sollecito di Vittorio a casa.*

Or qui si osservi che, se ciascuna indicazione dovesse dar luogo a un periodo, similmente a quanto abbiamo raccomandato di fare nei primi avviamenti delle composizioni di ricerca, di circa cinque periodi potrebbe constare lo svolgimento del tema dato. Ma se intendiamo di dare al dialogo uno sviluppo più naturale, come lo esige la forma stessa del tema, non sarebbe più conveniente, nè, sotto un certo aspetto, possibile il voler risolvere le cinque indicazioni in un numero eguale di periodi.

Ed invero, nel dialogo, più che nelle altre forme, le spezzature del contesto sono così minuziose e così frequenti, che solo per virtù di una meticolosità pedantesca si potrebbero singolarmente indicare, prima che vengano svolte. E ciò senza notare che le indicazioni, in questo caso, riuscirebbero spesse volte più lunghe dei *testi* dialogici a cui darebbero luogo; testi, i quali potrebbero eventualmente ridursi a espressioni monosillabiche, come un *mah!* un *oh!* un *no,* ad una invettiva, ad una semplice chiamata, a minuscoli frastagli...

Comunque si voglia intendere il dialogo, ciò però a cui si deve porre attenzione, sono gli elementi narrativi che, come già abbiamo osservato, con esso si intrecciano. Nel tema dato, infatti, si dovrà per lo meno, e necessariamente, usare espressioni narrative come le seguenti: *Enrico, vedendo passare Vittorio, lo chiamò e gli disse :... — Vittorio, senza fermarsi, rispose :... — ... riprese a dire il primo — ... ribattè l'altro risolutamente. Così Vittorio si liberò dal compagno tentatore e s'avviò verso casa.*

Che se al dialogo vogliamo dare un più libero sviluppo, oltre le espressioni narrative suaccennate, oltre quelle colle quali dovremmo presentare i due attori, altre ne occorrono per dinotare, di questi, gli atteggiamenti, come: *chiamò in modo sguaiato... — così dicendo mosse verso di lui per trattenerlo... — esclamò in tono canzonatorio... — rispose con garbo, ma anche con fermezza,* ecc. ecc.

L'inserzione degli elementi narrativi nel dialogo; l'attivo e vario uso dei segni di punteggiatura, comprese le virgolette e le lineette; gli *a capi;* le molte spezzature che sfuggono ad ogni indicazione, richiedono tutt'insieme una cura particolare, la quale specialmente colla composizione spontanea può essere efficacemente esercitata.

Anche il dialogo, come la lettera, se trattato col procedimento della composizione spontanea, imita lo svolgersi della narrazione: anzi, i suoi elementi, tanto espositivi che dialogici, si svolgono, nella seconda fase, sempre obbiettivamente, come i narrativi, differenziandosi così da quelli epistolari, i quali, già s'è visto, si trattano dapprima obbiettivamente, per essere poi racconciati nella forma epistolare. Sotto questo rispetto si può affermare essere il dialogo una narrazione, nella quale i personaggi interloquiscono frequentemente.

Riprendiamo in esame il tema dato per chiarire maggiormente il vero carattere degli elementi del dialogo. Volendo trattarlo, ne inizieremmo a un di presso lo svolgimento così: *Enrico bighellonava per la piazza, quando vide passare Vittorio. — Eh, Vittorio, vieni a giocare con me, — gli gridò con voce rôca e sguaiata. L'altro, scosso dal grido, rimase un po' perplesso; ma poi, cessata la sorpresa, rispose con garbo: — Non posso, debbo...* ecc. ecc.

Si ricerchino ora le domande colle quali si potrebbe dar svolgimento al breve esordire del dialogo. Eccole: *Chi era Enrico? Dove si trovava? A far che cosa? Dunque diremo... E come vide Vittorio? Che cosa gli disse?..* Fermiamoci al punto, dove comincia il dialogo, e si osservi che dapprima si dà inizio ad un racconto; e che all'ultima domanda gli alunni, che si suppongono già rotti alla forma dialogica, sarebbero indotti a rispondere subito: *Enrico gli disse: Eh, Vittorio! resta con me a giocare.* E volendo rompere l'uniformità della costruzione diretta, ciò che potrebbe conferire un senso di ra-

pida efficacia al dialogo, l'insegnante riprenderà: *E non potreste riferire subito le parole di Enrico, e narrare poi da chi furono dette?.. Sta bene: ma vi pare che un monello parli semplicemente, con tutta grazia?.. Ah, avrà gridato... fortemente? in malo modo?... con qual voce?... quella dei monelli.* Dite pure: *con voce rôca e sguaiata.* Ripetete: — *Eh, Vittorio! vieni a giocare con me,* — *gli gridò con voce rôca e sguaiata.* E così di seguito.

Gli alunni, evidentemente, sia che parlino degli interlocutori, sia che riferiscano le interlocuzioni, trattano gli elementi obbiettivamente, e, quel che più importa, riferiscono tosto le interlocuzioni sotto la forma dialogica che è loro propria. Che se uno di essi riportasse un dialogo in cui avesse pure interloquito, non verrebbe perciò meno l'obbiettività della sua esposizione, in quanto egli sarebbe il *narratore* di ciò che gli è accaduto e non più l'*attore*.

Un ragazzo, ad es., potrebbe dire: *Mosso a compassione, mi avvicinai a lui e gli chiesi*: *Perchè piangi e tanto ti disperi?* Chi non vede che, in questo caso, egli è lo *storico* di sè stesso?

❧

Ma ora siamo di fronte a un contrasto, che è solo apparente. La vita, si sa, è piena di contrasti; ma la scienza si affanna a scioglierli, scoprendone le riposte ragioni. Prima che *esposto*, il dialogo vuol essere *attuato*; prima che *narratore* del dialogo, l'alunno vuol essere addestrato ad esserne l'*attore*; prima di trattare, insomma, un dialogo *obbiettivamente*, si deve svolgerlo *subbiettivamente*, per riguardo a ciascuno degli interlocutori. In questo caso il dialogo non ha più le parti semplicemente espositive, ma si compone tutt'intero di sole *parlate*.

Il dialogo *parlato* è, si può dire, la fonte donde attinge il dialogo *esposto* oralmente o per iscritto, ed è altresì il mezzo più efficace per lo svolgimento vario e bizzarramente frazionato degli elementi dialogici. I dialoghi *parlati* si attueranno nella scuola su argomenti facili e comuni come i seguenti:

chiedere in prestito un libro — rimprovero ad un compagno che vi macchia il quaderno e sue scuse — due compagni si dicono come hanno fatto il compito — intesa per la ricreazione — invito a giocare (è il tema dato per esempio) — *parlano di un compagno malato — si comunicano come passeranno le feste natalizie,* ecc. ecc.

Si potrebbe osservare (e l'osservazione sarebbe però superficiale) che anche la narrazione, per le analogie che ha col dialogo, dovrebbe essere pure, e prima, *attuata* nella scuola... Ebbene, no: il vero dialogo è solo di *parlate;* un fatto, invece, si svolge in una serie di azioni, molte delle quali non sono rappresentabili, o non si debbono rappresentare. Dal dire al fare... Non è escluso però che certi fatti minuscoli siano nei primordi della composizione risuscitati a vita sotto gli occhi degli alunni. Ma è sempre tutt'altra cosa del dialogo...

Ed ora concludiamo, esponendo i principali criteri coi quali noi tratteremo l'insegnamento del dialogo.

1°. Il dialogo, in generale, si svolge seguendo i procedimenti stessi della narrazione; salvochè gli elementi dialogici, per l'indole loro e il naturale dirompersi, vogliono essere coltivati con cura speciale. Per il che si addestreranno gli alunni nella scuola ad *attuare dialoghi* col procedimento della composizione spontanea, prima ancora che li espongano *narrativamente,* non dimenticando, in ogni caso, di aiutarli attivamente, più che non si faccia per le altre forme, nella ricerca degli elementi dialogici. Nel dialogo *narrato,* peraltro, si avrà pur cura di guidare gli alunni a ben combinare, come in un lavoro d'intarsio, gli elementi semplicemente espositivi con quelli dialogici.

2°. Se trattato col procedimento della composizione di ricerca, il dialogo, come la lettera, vuol essere avviato sulle tracce delle indicazioni; e solo allora che gli alunni si saran resi familiari agli spigliati atteggiamenti degli elementi dia-

logici, il dialogo potrà liberarsi dai cauti sostegni per affrontare la trattazione di temi sintetici e distendersi in vari ed ampi svolgimenti.

e) *Forme letterarie miste e variate.* — Quanta estensione si deve dare a ciascuna forma letteraria nell'economia dell'insegnamento?

La narrazione, come quella che vivifica tutto quanto è avvenimento, è certamente la forma più usata. La composizione narrativa, poi, risolvendo gli avvenimenti fino alle loro ultime conseguenze, offre in atto insegnamenti educativi efficacissimi. Bisogna però osservare che la composizione narrativa, presa per sè e come scrittura, non ha che una ben scarsa applicazione nella pratica quotidiana della vita. Tuttavia, ove si pensi che in pratica s'accompagna quasi sempre alla descrizione; costituisce la *causa* della lettera, quando pure non ne sia il contenuto esclusivo; avvolge e penetra sinuosamente il dialogo; e da parte sua, poi, assimila simpaticamente gli spunti di tutte le forme accennate, come ragione necessaria del suo pieno sviluppo, dobbiamo ammettere che l'insegnamento della narrazione abbia un posto di assoluta preminenza sugli altri.

Gli elementi descrittivi, come quelli che ritraggono l'aspetto delle cose e delle persone, si frammischiano spesso agli altri elementi; ma la composizione descrittiva, per sè sola e come scrittura, non ha essa pure stretta relazione cogli usi della vita, meno che trattisi di strumenti di precisione, macchine, disposizioni di locali in un edificio, ecc. che occorre di ritrarre appunto per averne conoscenza esatta. Non si dimentichi, a questo proposito, che le nozioni fisiche vengono spesso riepilogate in esercizi che sono interamente di forma descrittiva. Non si confonda però la descrizione tecnica di un oggetto colla vera descrizione, la quale, invece, è sempre ispirata e caratterizzata da un sentimento artistico più o meno evoluto.

Si hanno adunque descrizioni tecniche e descrizioni artistiche, le quali vogliono del pari essere coltivate. Si badi tuttavia

a trattare le seconde in modo da evitare certi imparàticci che gli alunni introducono in tutte le composizioni, quali sarebbero ad esempio: *i bimbi dalle chiome bionde, inanellate, dagli occhi azzurri e vivacissimi, dalle labbra porporine, dai dentini graziosi e perlacei*, ecc. Certe espressioni debbono maturare col sentimento e non antivenirlo, come lo antivengono e ne contrastano e ne soffocano lo sviluppo, coloro che fanno consistere l'apprendimento della lingua nell'assimilare le forme, senza farvi corrispondere una conveniente coltura psichica, quale noi l'intendiamo.

E ancora: laddove le descrizioni tecniche hanno fine in sè stesse, le descrizioni artistiche, pur essendo trattate in compiuti organismi, appaiono frequentemente in proporzioni ridotte, ed anche a spunti, nelle altre forme letterarie della composizione; ond'è che l'insegnante deve con molta abilità introdurvele e adattarvele in benintesa armonia.

La descrizione, e per l'ufficio suo di ritrarre, che scarsamente si vale di elementi profondamente razionali; e per il fatto che, se essa è d'indole artistica, si associa quasi sempre alle altre forme; e per l'aiuto che il riepilogo di nozioni viene a porgerle, se è d'indole tecnica, deve avere, come composizione a sè, uno svolgimento minore di quello della narrazione e della stessa lettera.

La lettera è la scrittura che più s'accomuna coi bisogni della vita. Può riprodurre in sè tutte le altre forme, ma, come già s'è dimostrato, essa si congiunge sempre e necessariamente ad elementi narrativi, che ne costituiscono la *causa* e ne fomentano il *motivo*.

Solitamente alla lettera, per la sua pratica utilità, si assegna il primo posto nell'insegnamento della composizione. Ciò, a nostro credere, è un errore. La lettera, già s'è dimostrato, si svolge in un campo relativamente ristretto; e il trattarne a lungo riesce a danno di una coltura linguistica più ampia, più multiforme, che pur deve contribuire ad alimentare la lettera stessa e rinvigorirne la struttura. Alla trattazione della forma

epistolare, pertanto, si riserverà un tempo minore di quello che si vorrà destinare alla narrazione.

Abbiamo già detto che il dialogo, quando non sia attuato, tende a confondersi colla narrazione, la quale, a sua volta, ama interrompere spesso la sua uniformità coi dibattiti vivaci del dialogo. Dobbiamo adunque ritenere che questo venga in gran parte assorbito e coltivato nella narrazione; sicchè, a parte gli utili esercizi del dialogo *attuato* nella scuola, segnatamente nelle prime classi, esso, come scrittura, sarà meno trattato che le altre forme, in quelle composizioni in cui gli elementi dialogici avessero un'assoluta prevalenza.

In ordine alla loro importanza, adunque, e alla convenienza di trattarle più o meno estesamente, le forme letterarie si devono così graduare: 1°, narrazione; 2°, lettera; 3°, descrizione; 4°, dialogo.

❧

Nel trattare di ciascuna forma letteraria abbiamo pure mostrato il procedimento normale e suo proprio ond'essa si svolge; ma ora che si è pure accennato alle relazioni che intercedono tra le forme letterarie, è duopo indicare di sfuggita le variazioni alle quali i diversi procedimenti possono essere assoggettati. Prima la regola, che si determina in una specie di uniformità rigida e schematica; poi le eccezioni, che, volta a volta, rendono il dire variato e interessante, infondendovi un lieve, ma continuo senso d'arte.

Si sa che la narrazione si svolge dapprima secondo un ordine *logico* per essere poi trasformata nell'ordine *cronologico.* Ma chi non ha intraveduto, nei pochi esempi offerti, come la narrazione possa svolgersi talvolta, e con maggior efficacia, nell'ordine *logico* istesso onde i suoi elementi vengono subito trattati? Che se poi pensiamo come gli elementi descrittivi e dialogici possono fondersi simpaticamente nella narrazione, con quale arte noi non potremmo disporveli per creare l'attrattiva, allettare l'aspettazione, commovere coll'improvviso!

Ecco un povero vecchio che giace disteso sulla pubblica via in uno stato da movere a pietà : che gli sarà accaduto? chi è? quali le vicende tristi per le quali è passato? Ecco un breve e concitato dialogo tra due fanciulli : è l'inizio di una narrazione, nella quale si saprà poi chi essi sono, quali le loro intenzioni, l'episodio a cui prendono parte. Ecco a brevi tocchi una decrizioncina, che prepara la scena sullo sfondo della quale appariranno dei personaggi punto misteriosi : come e perchè vi si trovino si saprà poi, man mano si svolge l'argomento...

Si è detto che le descrizioni seguono, nel loro svolgersi, un procedimento che dal generale scende al particolare, dal più importante al meno, da ciò che prima si presenta a quanto man mano succede nella visione dello spettatore. Ma si è pur dimostrato, con un esempio, come talune descrizioni d'indole artistica (le tecniche si attengono quasi sempre ad una regolarità schematica) crescano di effetto, se se ne elaborano dapprima i particolari per rifonderli poi negli aspetti generali.

Bisogna peraltro distinguere la descrizione isolata, che è sempre compiuta e ha alcunchè di scolastico, e la descrizione, che si associa alle altre forme e che spesso si riduce ai pochi elementi atti a dar rilievo alle note più spiccate. Si potrebbe dire di un uomo : *alto, biondo, energico;* oppure : *lungo nel suo zimarrone, col naso adunco, gli occhietti grigi e maliziosi e l'inseparabile tuba in testa.* Con ciò si verrebbero a porre in rilievo di una persona alcune caratteristiche, che maggiormente impressionano : volendo dir di più, la descrizione, a seconda dei casi, diverrebbe prolissa, floscia, inefficace. Le stesse considerazioni valgono per le descrizioni di tempo e di luogo.

Nel dare svolgimento alle descrizioni artistiche, segnatamente se fatte col procedimento della composizione spontanea, si avrà cura di rivestire gli elementi descrittivi di espressioni varie, appropriate, ben sapendo che la prosa degli alunni riesce arida, più che nelle altre forme, nella descrizione, e che da un sommario generico e rigido, di sua indole, non potrebbero essi trarre ispirazione per i primi tentativi artistici che fossero chiamati a compiere.

Anche la lettera può efficacemente variare nel suo procedimento; anche la lettera, come la narrazione, può ribellarsi, per così dire, all'ordine *cronologico*, per seguirne uno *logico* o farne a meno di entrambi. Precederà sempre il *fatto*, che è la *causa* della lettera e ne spiega il *motivo?* Oh, ecco un padre che, sdegnato della condotta del figliolo, gli scrive rimproverandolo. Potrebbe egli incominciare placidamente con un *seppi da tua madre che, ecc.;* ma il suo sdegno non ha freni e così prorompe: *Fremo al pensiero di avere un figlio ribelle e tristanzuolo. Buon per te che non mi sei vicino. Tu sei il disonore della famiglia e il cruccio di tua madre. Oh, i dispiaceri che la poverina dovrà sopportare per te!..* E via di questo tono, finchè giungerà a ricordare le colpe del figliolo, intercalandovi commenti e rimproveri acerbi.

Più il sentimento, dal quale siamo mossi a scrivere una lettera, è intenso, e meno la lettera procede con regolarità *cronologica*: gli elementi epistolari intimi prendono il sopravvento su quelli narrativi, precedendoli e frammischiandosi con essi in quel disordine apparente che è tutto il risultato e l'effetto di un sentimento veemente...

Il dialogo non è soggetto a molte e importanti variazioni nel suo procedimento; chè esso si erige man mano, e logicamente, sulle interlocuzioni dei personaggi. Solo se è intercalato nella narrazione, può seguire di questa le variazioni.

Dal breve cenno fatto intorno alle relazioni che intercedono tra le forme letterarie e le variazioni a cui vanno soggette, si comprende come nell'insegnamento della composizione si debba aver cura di coltivare le forme stesse sotto i due nuovi aspetti.

§ 2°. — Forme linguistico-lessicologiche.

a) Espressioni in genere. — Un'idea, in effetto, non è mai sola: nel suo continuo determinarsi si collega necessariamente con molte altre idee. Ora il crescente determinarsi di un'idea dà pur luogo a un crescente determinarsi dell'espressione linguistica con cui la si vuol rappresentare. Donde il graduale evolversi delle espressioni linguistiche nel fanciullo, man mano si avanza nell'età, e la necessità emergente che l'insegnante adotti con molta cura, in tutti gli esercizi di lingua, quelle espressioni che siano adeguate alla capacità comune degli alunni.

Da un nome a tutti i suoi derivati; da un aggettivo alle sue gradazioni e alle sue varietà espresse con parole diverse; da un'azione generica a tutte le altre che, pur comprendendo della prima il senso, ne diversificano per una più appropriata determinazione; da un semplice atto agli atteggiamenti della persona e dell'animo di chi lo compie; dal senso proprio delle parole a quello figurato, alla metafora, all'ironia, ecc.; dai semplici rilievi di un fatto a tutto ciò che lo rafforza e lo illustra, come la similitudine, i motti, le sentenze e le considerazioni in genere; è tutto un divenire, un determinarsi graduale del pensiero e del linguaggio, a cui deve far riscontro un progressivo svolgimento di tutti gli esercizi di lingua.

Di grande interesse psicologico e didattico riuscirebbe uno studio accurato e profondo del progressivo svolgersi delle espressioni linguistiche; ma, per non oltrepassare i limiti segnati al nostro lavoro, dobbiamo ridurci a farne un fuggevole cenno in un esempio.

Un fanciullo di sei o sette anni, a giudicare dal linguaggio spontaneo che sa usare, potrebbe raccontare un furto patito nel seguente modo, salvo, bene inteso, gli *e*, i *poi*, i *dopo* e qualche disordine nella consecutività dei concetti:

Ero in cortile a giocare coi soldatini di stagno insieme a

Pierino. Un fanciullo si avvicinò a noi, prese i soldatini e si mise a fuggire. Pierino lo rincorse, ma non lo raggiunse.

Si noti come, nel breve racconto, si accenni solo agli atti più notevoli e appariscenti. Or si veda come lo stesso fatto verrebbe narrato da un fanciullo più maturo della stessa *maturità* che in Italia è richiesta e riconosciuta dalla legge per essere ammessi alle scuole medie :

Ah, che fattaccio! Non si può più esser sicuri di nulla. Ero seduto in cortile a giocare con Pierino ai soldatini di stagno. Egli disponeva sul campo i soldati dell'Austria ed io quelli della Serbia. Il giuoco era già ben avviato, quando ci si avvicinò un ragazzo mal vestito, colla faccia scialba e l'occhio tristo. Aveva però l'aria di volersi interessare al giuoco, e noi, intenti più che mai al nostro divertimento, non avevamo di lui nessun sospetto. I soldati ormai erano tutti schierati, e noi, d'accordo, ci disponevamo ad alzarci per osservare con maggior agio il campo di battaglia. Ma mentre puntavamo le mani a terra per balzare in piedi, il mariuolo, con una mossa rapida, agguantò con ambe le mani più soldatini che potè e si diede a fuggire. Io, per lo stupore, rimasi come di pietra; ma Pierino, più pronto di me, gli si mise tosto alle calcagna, urlandogli dietro a squarciagola : ladro! ladro! rendici i nostri soldatini!.. Alle sue grida, altri accorsero per inseguire il mariuolo; ma questi, più lesto di tutti, infilò una porta, uscì per un'altra e non lasciò più traccia di sè.

A parte una maggiore correttezza dei periodi e una più aggiustata proprietà nelle parole, il racconto avrebbe appunto l'estensione e la determinatezza che un alunno di media intelligenza del corso superiore vi saprebbe dare, qualora lo esponesse spontaneamente; epperò, quale fu espresso, potrebbe essere appunto il modello di una composizione chiamata da noi *spontanea*. Un uguale considerazione valga anche per la prima versione del racconto e per le altre di grado intermedio che potrebbero succedersi, con isviluppo progressivo, fra la prima e l'ultima.

Ma si deve fare delle espressioni linguistiche un insegnamento a parte? No, rispondiamo. Le espressioni linguistiche, come quelle che sono intimamente congiunte alla struttura del pensiero, si avvalorano ed esercitano appieno il loro ufficio nell'attività effettiva del pensiero stesso: trattate a parte, o non servirebbero affatto, o servirebbero, pur troppo, agli alunni per alimentare le ben note composizioni, nelle quali la verbosità artifiziosa fa contrasto colla povertà del pensiero.

Dalla lettura, dalla parola viva e accurata dell'insegnante gli alunni possono trarre le espressioni linguistiche che debbono assimilare nel loro linguaggio; ma poi, negli esercizi scritti di lingua e segnatamente nelle composizioni spontanee, che il maestro potrà al riguardo ben predisporre, essi avranno modo anco di coltivarle, raffermandole nell'uso frequente.

Ciò, però, se vale per le espressioni linguistiche, non vale per i vocaboli, i quali, non potendosi applicare prima che ne sia noto il significato, esigono uno studio particolare.

b) Lessico o vocaboli. — Chi ben consideri le parti del discorso, vien tratto a fare una gran distinzione fra le parole che hanno un valore per se stesse o intrinseco, e le parole che hanno valore estrinseco o di rapporto. Appartengono alla prima classe i nomi, gli aggettivi di qualità, i verbi e gli avverbi di maniera; appartengono alla seconda gli aggettivi-articoli, i possessivi, i quantitativi, i pronomi, le preposizioni, le congiunzioni e le interiezioni. Ognun vede che, mentre le parole della prima classe costituiscono la maggior parte del lessico e sono, per il loro senso intrinseco, poco note agli alunni novizi, le parole della seconda sono in numero ristretto e, nella maggior parte, ad essi note: cosicchè, se per quelle si richiede un'applicazione lunga, paziente e a frequenti ricorsi, per queste si deve avere soltanto la cura di usarle per riaffermarne o rettificarne l'ufficio, tanto più che, per il valore di rapporto che hanno, entrano con necessaria frequenza nel discorso.

Ora, dando uno sguardo retrospettivo alle parti dell'insegna-

mento da noi trattate, ci porremo in grado di desumere approssimativamente entro quali limiti sono coltivati i vocaboli della prima classe, e perciò stesso quali altri esercizi integranti potrebbero eventualmente occorrere per secondare convenientemente lo svolgersi progressivo del linguaggio.

Senza tener conto del lento assimilarsi dei vocaboli nella lingua, dovuto all'insegnamento in generale, possiamo tosto ritenere che un buon numero di nomi di cose e molti aggettivi di qualità fisiche si applicano nell'insegnamento delle nozioni fisiche; che nelle nozioni morali trascorrono spesso nomi astratti e gli aggettivi delle qualità morali più tipiche; che le azioni si svolgono ampiamente in apposito insegnamento; e che, finalmente, in tutto il corso della logica grammaticale si riapplicano, o si applicano per la prima volta, e nomi e aggettivi di qualità e avverbi di maniera. Ma se questo profondersi di vocaboli, che hanno senso intrinseco, nei vari rami dell'insegnamento basta per il corso inferiore, non basta più nel corso superiore, allorchè si vogliono associare i vocaboli per famiglie, distinguere l'uso dei più noti sinonimi, far rilevare il senso che deriva a una stessa parola dall'uso dei prefissi, spiegare l'etimologia greca dei termini scientifici più in uso. Epperò, senza voler stabilire proprie e vere lezioni nell'orario scolastico, si può trar partito e dalla lettura e da altri insegnamenti per intrattenere gli alunni in quegli esercizi che già assumono un carattere lessicologico.

Le parole della seconda classe, le quali, come dicemmo, hanno un valore estrinseco e vogliono, perciò, essere applicate più per l'ufficio loro che per il senso, trovano già nella logica grammaticale la sede naturale e, direi quasi, esclusiva, della loro applicazione: onde vano sarebbe che se ne riparlasse in questo paragrafo.

Ma con quali criteri noi sceglieremo i vocaboli che si vogliono introdurre negli esercizi linguistici?

Anche qui ci riferiremo al linguaggio dei fanciulli, considerandolo come punto di partenza delle nostre indagini. Nel linguaggio loro, invero, si potranno riscontrare quei vocaboli che, anche colle storpiature dialettali, conservano una certa analogia coi corrispondenti della lingua; quelli che sono affatto diversi dai loro corrispondenti, coi quali, perciò, vogliono essere sostituiti; e finalmente i vocaboli che si rendono necessari per l'immediato e progressivo sviluppo dell'intelligenza. Ora è chiaro che, se i vocaboli del primo gruppo si possono coltivare occasionalmente, genericamente, quelli del secondo e del terzo vogliono essere particolarmente designati e insegnati. Ond'è che, a nostro credere, un insegnante dovrebbe con molta cura, e valendosi anche dell'esperienza altrui, fissare nei suoi programmi didattici quei vocaboli che, per non essere ancora noti agli alunni, vorrà spiegare e applicare poi convenientemente negli esercizi di lingua.

Con molta cura, s'è detto, poichè la scelta e la graduazione dei vocaboli, a seconda delle classi, non è facile impresa. E noi, che non possiamo riprodurre qui tutto il lessico occorrente per il corso elementare, ci limiteremo a indicare come si debba procedere per costituire quello della classe prima elementare.

I nomi, gli aggettivi qualificativi, i verbi e gli avverbi di maniera, che si vogliono scegliere, dovendo anzitutto essere appropriati al linguaggio del bambino, si desumono da cose, da stato d'animo, da qualità fisiche e morali a lui familiari, da azioni comuni che egli compie o vede compiere; epperò si avrà cura: 1°, di fissare un dato numero di nomi riferentisi alle parti più note del corpo (senza classificarle) ai principali indumenti, agli oggetti scolastici, agli arredi della casa e della scuola, al tempo, agli alimenti, ecc., aggiungendo i nomi ideali (astratti) più comuni, come *dolore, piacere, amore, odio, pigrizia, vendetta, coraggio, azione, compassione,* ecc.; 2°, di fissare pure un dato numero di qualità da prendersi tra le forme e gli stati degli oggetti, i colori, i sapori e gli odori, non dimenticando quelle morali, come *diligente, negligente, gen-*

tile, affettuoso, sgarbato, laborioso, crudele, ozioso, ignorante, ecc.; 3°, di raccogliere una buona messe di azioni, come *aprire, chiudere, entrare, uscire, levare, riporre, cadere, udire, sciupare, gridare, urlare, invitare, donare, amare*, ecc., secondo gli avvedimenti esposti nel par. 3° del capo IV; 4°. di segnare gli avverbi più usati, desumendoli in gran parte dagli aggettivi qualificativi coi rispettivi significati.

Un bravo insegnante, che voglia ben organare il suo insegnamento, non può nè deve esimersi dall'apprestare tutti quei vocaboli, i quali, compenetrandosi quasi inavvertitamente nel linguaggio, di continuo lo alimentano e lo rinvigoriscono.

§ 3°. — Forme logico-grammaticali.

Non meno che del senso delle espressioni e dei vocaboli, deve l'insegnante occuparsi dei loro rapporti e delle trasformazioni a cui vanno soggetti per il loro ufficio; il che equivale a studiarli nelle forme logico-grammaticali. Già, nel trattare delle azioni e della stessa logica grammaticale, si è dovuto necessariamente accennare al modo di graduare queste forme in tutto il corso elementare. Ed anche nel precedente paragrafo si son date, intorno a uno stesso fatto, due diverse versioni, le quali rappresentano i termini estremi entro i quali si opera, non solo l'evoluzione lenta e progressiva delle espressioni linguistiche, ma pur quella delle forme logico-grammaticali, che colle linguistiche si sviluppano di conserva. Ond'è che il riparlarne oltre i limiti di un semplice e doveroso richiamo sarebbe un fuor d'opera.

IX.

I mezzi nell'insegnamento della lingua.

SOMMARIO. — Mezzi di formazione in generale. — Id. di preparazione. — Id. di derivazione. — Id. di sviluppo. — La correzione critica; mezzo di sviluppo. — Mezzi di riproduzione. — La lettura mezzo di coltura. — Insegnamento sillabico: procedimenti alfabetico, sillabico e fonico. — Graduazione sillabica: vantaggi del procedimento fonico nella formazione sillabica. — Formazione delle parole. — Modo di leggere. — Pronunzia: difetti generali; modo di rimediarvi; i segni della pronunzia nei testi scolastici. — Tono: difetti generali; tono eguale e tono variato per legge fisica; la punteggiatura in relazione al tono. — Il ritmo: imperfezioni provenienti dall'affrettare la lettura corrente; necessità di un'insistente sillabazione; il ritmo come preparazione alla lettura corrente. — Spiegazione del testo: analogia tra il procedimento della spiegazione e quello per lo svolgimento della composizione. — Vocaboli: spiegazione anticipata e riaffermata poi nella lettura. — Esercizi di lingua nella lettura: riassunti per composizione; saggio di esercizi grammaticali.

§ 1°. — I MEZZI DI FORMAZIONE.

Qua e là abbiamo già accennato ad alcuni mezzi coi quali porre in atto le parti dell'insegnamento della lingua: ora ne dobbiamo parlare in generale e di proposito per ispiegarne la natura e l'uso.

Come massima, sono da ritenersi idonei tutti i mezzi che meglio si prestano ad eccitare e a svolgere l'attività psichica secondo la sua naturale tendenza, foggiarla nel pensiero e tradurla nel linguaggio. Onde appelleremo mezzi di *preparazione* quelli che predispongono l'animo degli alunni allo studio di dati argomenti; di *derivazione* quelli che appunto tali argomenti apprestano; di *sviluppo* quelli che mirano a determinare

i pensieri convenienti all'argomento scelto e ad esprimerli; di *riproduzione* i mezzi che servono a rievocare gli esercizi linguistici o a tradurli nello scritto.

Esaminiamo brevemente e partitamente i mezzi di ciascuna specie.

a) *Mezzi di preparazione.* — Si dice che la scuola dev'essere come una famiglia, se vuol educare; ed io mi spingo più oltre affermando che, se vuole vigorosamente educare, deve anche foggiarsi sul tipo di una piccola società, nella quale i rapporti di connivenza non siano soltanto oggetto di dissertazioni, ma vengano praticamente attuati nell'ordine del possibile. Sono atti di gentilezza e di reciproco aiuto che si promovono fra gli alunni; sono le virtù del compatimento e dell'indulgenza verso i meno buoni, della modestia e della benevolenza in chi sa, della sincerità, della lealtà, del disinteresse, del coraggio, che si coltivano in ogni occasione; è la ricerca assidua di ogni cosa utile e bella fuori della scuola e il lavoro manuale dimostrativo fatto a casa, che hanno una larga ripercussione entro la scuola, nel contrasto dei confronti, dell'imprevisto, della curiosità gaia; sono le coltivazioni fatte in vasi o in cassette o in appositi appezzamenti di terreno, che allietano la scuola e hanno tutta una storia di cure ansiose, di intimi compiacimenti; è l'inculcare come un alto dovere la conservazione di sè, che suscita il gusto della pulizia, l'orrore per tutto ciò che degrada il corpo, e l'ardimento per affrontare con animo lieto le fatiche ginniche, i disagi delle passeggiate e i sagrifizi d'ogni sorta; sono le visite ai monumenti storici, alle località storiche, ai musei, agli opifici, che animano le cognizioni apprese nella scuola e le esaltano continuamente in un sentimento civico e patriottico; sono le cariche elettive di alunni concorrenti al governo della scuola (ma non mai per sostituire l'insegnante nell'opera sua) che tengono vivo e costante l'esercizio delle due grandi funzioni sociali del *comandare* e *dell'ubbidire;* sono, insomma, tutte le attività educatrici, che, quali

mezzi generici, ma efficacissimi, di preparazione, predispongono l'animo degli alunni a trattare nella lingua gli argomenti che furono già oggetto delle attività stesse.

Ai mezzi di preparazione generica si aggiungono quelli di preparazione particolare o prossima. Lo svolgimento dei concetti generali, da noi proposto come prima fase dell'insegnamento delle composizioni spontanee e riflesse, è appunto un mezzo di preparazione prossima, che si può estendere, in proporzioni e modi diversi, a tutti gli esercizi linguistici di cui si inizia la trattazione. E chi, disponendosi a fare una lezione sulle nozioni fisiche e morali, sulle azioni, sulla logica grammaticale, non vorrà accennare a qualche cosa o a qualche fatto noti, che, pur non essendo strettamente legati all'argomento della lezione, destano tuttavia, intorno ad esso, l'attenzione, acuiscono la curiosità, suscitano, in una parola, l'*interesse?*

b) *Mezzi di derivazione.* — Sono di derivazione i mezzi coi quali si apprestano materia e argomento agli esercizi linguistici.

E appunto, i fatti e le cose, a cui si collega la multiforme attività educativa degli alunni nella scuola, possono divenire altrettanti mezzi dai quali derivare gli esercizi linguistici. Quali siano i fatti, quali le cose che convenga tradurre in detti esercizi, è facile desumere dalle specie di attività che abbiamo sommariamente indicate come mezzi di preparazione generica.

Altra specie di mezzi ci viene offerta dagli oggetti in modello o in figura e dai quadri scenici. Inutile dire quali oggetti e quali quadri scenici sono da preferirsi, poichè essi vogliono pur sempre essere coordinati allo svolgimento delle parti, al fine, alle forme di tutto l'insegnamento della lingua. Osserveremo tuttavia, che, dato il valore grande assegnato ai fatti emergenti dall'attività educativa della scuola, non si deve fare abuso, come di mezzo eccellente fra tutti, dei quadri scenici, i quali, se molto giovano per le descrizioni che si comprendono in una sola visione al tempo *presente*, oppongono non lievi difficoltà

alla ricostruzione *cronologica* di un fatto rappresentato, anche se questo si raffigura successivamente nei principali episodi.

Altro mezzo per trattare gli esercizi linguistici è quello di derivarli da cose e fatti, i quali, per essere già noti in qualche modo agli alunni, non si possono tuttavia rappresentare se non colla semplice rievocazione.

E siamo finalmente al mezzo di derivazione più evoluto, che consiste nell'ideare cose e fatti per analogia o per pura creazione fantastica.

Un'osservazione. Nella prima parte della nostra trattazione, facendo delle considerazioni intorno alle idee del Girard e ai sistemi degli sperimentalisti, ponemmo una certa cura nel dimostrare come l'*intuizione* degli oggetti, per mezzo dei sensi, non si poteva ritenere la funzione quasi esclusiva dell'apprendere, neppure nei gradi più umili del sapere.

L'intuizione, invero, didatticamente intesa, non è altro che una delle tante norme, le quali furono erette a metodi in opposizione al verbalismo mnemonico proprio della vecchia scuola e... anche un poco della nuova. E noi, che abbiamo ricercato i mezzi di preparazione e di derivazione nella stessa attività psichica, dobbiamo ora riguardare l'*intuizione delle cose* come *un modo* col quale detta attività si espande *necessariamente* nel mondo esterno. Non metodo, adunque, l'*intuire* non è neppure un mezzo per l'insegnamento della lingua, ma una funzione psicologica *necessaria*, al pari del riflettere, del ragionare e dell'immaginare.

c) Mezzi di sviluppo. — Son già noti, come quelli che si legano necessariamente allo svolgimento delle parti e delle forme dell'insegnamento della lingua; epperò ogni nostra cura si ridurrà a raccoglierli e ad enumerarli in ordine alla loro genesi:

1.° Il modello di composizione e il rispettivo sommario *logico*, che si preparano per la trattazione delle composizioni spontanee;

2.° Lo svolgimento mediante conversazione socratica degli elementi d'ogni ordine di esercizi;

3.° Riepilogo o sistemazione definitiva, mediante conversazione catechetica, degli esercizi di composizione spontanea, di nozioni e di azioni;

4.° Sommario o traccia per lo svolgimento della composizione riflessa;

5.° Ricerca delle indicazioni del sommario di una composizione;

6.° Temi sintetici di composizione;

7.° Critica e correzione delle composizioni con procedimento riflesso.

Potrà sembrare a taluno che i sommari e i temi sintetici non siano propriamente mezzi di sviluppo; ma ogni dubbio, al riguardo, vien dissipato, ove si consideri che essi non si limitano a indicare l'argomento della composizione, ma stabiliscono di questa i termini e l'indirizzo.

Abbiam già detto che la correzione degli esercizi di lingua riesce tanto più utile quanto meno si rende necessaria. Per la composizione spontanea, infatti, e per gli altri esercizi che si riproducono nello scritto, la correzione vien già fatta presentire nell'esposizione orale definitiva; sicchè nello scritto essa si riduce al facile compito di eliminare i pochi errori di ortografia, che di solito sono effetto di sbadataggine. E gli errori di ortografia, aggiungiamo, sono pochi quando, in luogo di appositi esercizi ortografici, che fanno perdere il tempo e spesso inducono, per suggestione, a scrivere errato ciò che avremmo voluto correggere, si saranno esercitati gli alunni della classe prima in un ampio e persistente svolgimento delle sillabe, contrariamente alle fisime di una certa scuola, che, nel sogno delle *parole normali,* dimentica quanto sia necessario di elaborare partitamente le sillabe per poter connettere parole veramente *normali* e cioè consone alle regole ortografiche.

Ma la correzione vera è quella che tocca la composizione riflessa; ed è anzi intercorrezione, se interviene nei lavori in corso e, precisamente, quando gli alunni li avessero compiuti, ma non nella copia definitiva.

In che consiste tale correzione, e come dev'essere fatta?

Nel definire psicologicamente la composizione spontanea e quella riflessa si è dimostrato che, mentre la prima è *interamente* regolata dall'insegnante, la seconda è lasciata più o meno in balìa degli alunni, i quali debbono *scegliere i concetti, coordinarli, dar loro conveniente espressione*. Ora le critiche, i commenti, le correzioni saranno appunto rivolte al modo con cui gli alunni avranno adempiuto a queste tre funzioni; per il che si esaminerà:

1.° se i concetti espressi sono convenienti allo svolgimento del tema;

2.° se i concetti stessi si corrispondono fra di loro nel senso e nel legame;

3.° se le espressioni linguistiche usate sono appropriate; se si rispettano la sintassi e la punteggiatura; se le singole parole sono adoperate secondo il loro particolare ufficio logico-grammaticale e se sono scritte secondo le regole dell'ortografia.

Un lavoro così fatto, di critica più che di correzione, rivolto a rilevare gli errori della composizione, ma anche i pregi, si traduce in un mezzo di sviluppo vero ed efficacissimo, purchè guidato con avvedutezza e abilità.

Non è il caso di parlare di altri modi di correzione e segnatamente di quella scritta, che può farsi anche con avvertenze e con segni convenzionali. Raccomandiamo solo che non si assegnino le composizioni con troppa frequenza, se si vuole che esse riescano veramente insegnate e che il lavoro di critica e di ricostruzione, svolgendosi pacatamente nel tempo necessario, riesca veramente fecondo.

d) Mezzi di riproduzione. — Anche questi mezzi si possono graduare nell'ordine seguente:

1.° Ripetizione orale o rievocazione di composizioni spontanee, di riassunti di nozioni e di esercizi sulle azioni già compiuti in lezioni precedenti;

2.° Dettatura degli stessi esercizi;

3.° Autodettatura degli stessi esercizi, ma più specialmente delle composizioni spontanee, graduata in maniera che avvenga dapprima per un periodo alla volta, poi per due, per tre e infine per l'intero esercizio;

4.° Imitazione letterale e imitazione a senso;

5.° Traduzione letterale e traduzione libera di poesie in prosa;

6.° Sunto di letture fatte.

La ripetizione orale giova specialmente nella prima classe e nel primo periodo della seconda.

La dettatura, che nella prima classe è un esercizio predominante, nelle classi successive si usa di preferenza per gli esercizi linguistici che si vogliono riprodurre colla maggiore esattezza possibile.

Molto utile è l'autodettatura, come il mezzo che obbliga gli alunni a rappresentarsi alla mente, in una visione continuata, tutto un periodo, poi due, tre e infine un intero esercizio. Si può già tentare nell'ultimo mese della prima classe; ma vuol essere poi usata frequentemente e gradualmente in tutte le altre.

L'imitazione, le traduzioni di poesie e il sunto di letture fatte sono mezzi da usarsi raramente e solo nelle classi superiori.

Detto dei mezzi coi quali si può dar vita all'insegnamento della lingua, parleremo, in apposito paragrafo, della lettura, che è mezzo generale di coltura linguistica.

§ 2°. — La lettura.

Come si debba riguardare la lettura nell'insegnamento della lingua, già abbiamo accennato nei capi primo e terzo della prima parte. Per noi la lettura, anzichè una parte d'insegnamento, è strumento efficacissimo di coltura linguistica. In-

fatti, nel definire psicologicamente le parti dell'insegnamento, non abbiamo compreso fra queste la lettura, la quale, per il suo carattere, e a parte la nobiltà del suo ufficio, viene a schierarsi fra gli altri mezzi dell'educazione linguistica, quali appunto sono la conversazione e, in genere, le molteplici manifestazioni della vita e della natura. Non che trarre, adunque, dalla lettura speciali insegnamenti linguistici, vi si devono riscontrare tutti quelli per altra via appresi, ma in essa rifusi in modo più vario, più ampio, più perfezionato.

Così ristretto, ma nel contempo elevato, l'ufficio della lettura si ridurrà :

1.° Ad esercitare gli alunni nel *modo di leggere* per dar giusto risalto al senso del testo e al valore degli elementi logici che lo compongono;

2.° A spiegare il senso del brano letto, delle espressioni linguistiche e dei vocaboli meno noti;

3.° A riconoscere nel testo gli elementi linguistici e logico-grammaticali che fossero già stati oggetto di speciali insegnamenti.

E siccome *il modo di leggere* ha le radici nel primo apprendimento della lettura, di questo dapprima ci occuperemo.

a) Insegnamento sillabico. — L'insegnamento primo della lettura può considerarsi sotto quattro aspetti :

1.° Ordine in cui si succedono le lettere nell'insegnamento;

2.° Modo di insegnare le singole lettere e di associarle nelle sillabe;

3.° Svolgimento graduale delle sillabe;

4.° Formazione delle parole e dei costrutti linguistici.

Dal modo con cui i bambini imparano man mano a pronunziare le lettere, i pedagogisti derivarono anche il modo di disporle successivamente nell'insegnamento; ma un siffatto criterio ha uno scarso valore, dappoichè il bambino, quando si presenta alla scuola, pronunzia tutte le lettere; e se per

mera eccezione ne pronunziasse qualcuna difettosamente, come potrebbe accadere, ad esempio, per l'*r* e la *s*, vi sarebbe ragione, non di posticipare, ma di anticiparne l'insegnamento, appunto per togliere di mezzo, con un più lungo esercizio, il lieve inconveniente.

L'esperienza in seguito ci ha appreso che, se dalla rappresentazione grafica della parola ne ricaviamo la pronunzia, donde il *leggere*, dalla pronunzia di essa si doveva ricavarne, per reciprocità, la rappresentazione grafica, donde la scrittura e la dettatura. Cosicchè il leggere e la riproduzione scritta della parola orale non sono che gli aspetti diversi di un identico esercizio. Senonchè lo scrivere richiede un'abilità manuale che si acquista superando gradualmente le difficoltà grafiche; onde a queste si è subordinato l'ordine stesso in cui si devono insegnare le lettere, facendo eccezione delle vocali, che devono sempre precedere, e delle consonanti *s*, *z*, *h*, *q*, *c*, *g*, che, per il loro valore eccezionale, si riservano ultime.

L'ordine, pertanto, più comunemente seguito nell'insegnamento delle lettere è il seguente: *i u o e a r n m v t d p l b f s z h c g q*.

❧

A tre si possono ridurre i procedimenti per insegnare le lettere, dare inizio alle sillabe e forma alle parole: l'*alfabetico*, il *sillabico*, il *fonico*.

L'*alfabetico*, com'è noto, consiste nell'insegnare e nel combinare le lettere, appellandole per il loro nome.

Il *sillabico* appella necessariamente le vocali, ma non riconosce valore fonico alcuno alle consonanti, se non nelle sillabe, le quali, perciò, sono considerate come un tutto fonicamente indivisibile.

Il *fonico* consiste nell'insegnare singolarmente le lettere per il loro valore fonico, che serve anche di appellativo nei primordi dell'istruzione; e nel considerare la sillaba, e poscia la parola, come la risultante di una successione di suoni legati insieme.

A seconda del procedimento adottato può variare il modo di iniziare l'insegnamento di una data lettera. Così il sillabista propone di preferenza, all'osservazione del bambino, un oggetto da cui derivare un nome composto di sillabe semplici e di lettere tutte note, meno quella che si deve insegnare: distacca la sillaba di cui fa parte la lettera non nota, la fa leggere e, come quella, per analogia, fa leggere le altre sillabe semplici, cambiando solo la vocale. Il fonicista, pur non escludendo assolutamente questo mezzo per insegnare le lettere, preferisce però, di gran lunga, sottoporre all'osservazione del bambino un oggetto o un fatto da cui sia dato ricavare il valore fonico della lettera e possibilmente la sua forma grafica.

Tra i fautori del procedimento sillabico e quelli del fonico si accendevano un tempo dispute calorose: ora sono cessate, ma non è per questo cessato il dissidio da cui traevano origine.

Sostengono i fautori del procedimento sillabico che le consonanti non hanno suono; che esse fanno l'ufficio di modificare le vocali; che queste modificazioni avvengono per il vario atteggiarsi degli organi sussidiari della voce.

I fonicisti, dal canto loro, senza addentrarsi in questioni fisiologiche, obbiettano: che il suono o rumore della consonante è così sensibile che si presta benissimo a essere separato da quello della vocale; che la consonante è rappresentata da apposito segno grafico, ed è anche per questo riguardo conveniente di rappresentarla fonicamente; che l'assegnare un valore fonico alla consonante permette una continua analisi della sillaba, a tutto vantaggio dell'ortografia, senza presentare gli inconvenienti che i sillabisti temono, quale, ad esempio, quello che, nel pronunziare una consonante, vi resti appiccicata una vocale o un brandello di vocale. D'altra parte, se i fonicisti possono sembrare meno che riverenti verso la scienza fisiologica, si consolano pensando che anche Manzoni, in un tempo in cui probabilmente non si discuteva di metodo fonico o sillabico, fece uscire dalla bocca cauta di un bravo

un rumore sibilo-esplosivo, un *sl* : e osservano poi, ad esempio, come non si possa altrimenti rappresentare, che per mezzo di consonanti, il colpetto esplosivo con cui il fumatore espelle il fumo dalla bocca, il fragore prodotto dall'attrito di una ruota sull'acciottolato, il ronzìo dell'ape, il sibilare di chi parla sommessamente, il rumore fluente del soffietto compresso...

A ciascun procedimento corrisponde logicamente, se non necessariamente, un dato modo di svolgere le sillabe. Così il procedimento sillabico, presentando una sillaba come un tutto fonicamente indivisibile, si affida, per l'apprendimento delle altre, a una certa uniformità analogica e quasi interamente alla facoltà visiva; nel mentre che il procedimento fonico, assegnando un valore fonico a ciascuna lettera, si affida all'analisi e quindi all'azione della facoltà intuitiva, che si rafforza nella varietà sillabica. Donde si hanno due svolgimenti sillabici molto diversi : col primo, che è figlio legittimo del procedimento sillabico, si insegnano tutte le lettere nelle combinazioni delle sillabe semplici e da ultimo si dà svolgimento a tutte le altre sillabe; col secondo s'insegnano le lettere introducendole tosto in tutte le combinazioni sillabiche, a cominciare dai dittonghi.

Per poter presumere quale dei due procedimenti dia migliori risultati, è necessario stabilire un rapporto fra le lettere e le sillabe che si possono insegnare in un dato tempo : più lettere s'insegnano, e minimo è lo svolgimento sillabico; viceversa, massimo è lo svolgimento sillabico e minimo dev'essere il numero delle lettere che si insegnano.

Col primo procedimento, siccome si insegnano tutte le lettere colle sole sillabe semplici dirette, o, tutt'al più, anche colle sillabe semplici inverse (come pratica qualcuno), si è costretti ad affrettare il succedersi delle lettere per aver tempo poi di svolgere le altre sillabe. Ne consegue che i bambini più tardivi non riescono, neanche con grandi sforzi, a fissare nella

memoria tutte le lettere, e meno poi a scriverle: altri bambini, che pur vi riescono, quando sono al punto di dover rompere l'andamento uniforme delle sillabe semplici per cimentarsi alle difficoltà delle sillabe composte e complesse, non essendo preparati a una conveniente analisi della sillaba, mal riescono a superarne le difficoltà nel tempo loro concesso, e sono costretti ad appartarsi in una forzata inerzia, insieme a quelli che già rimasero a terra nella prima fase dell'insegnamento.

Tutti codesti inconvenienti, secondo la mia esperienza, si potrebbero evitare quando, insieme col procedimento fonico, si desse tosto svolgimento a tutte le sillabe: dal che si potrebbero ricavare i seguenti vantaggi:

1.° Siccome si assegna un valore fonico a ciascuna lettera, si tende anche a farlo risaltare ripetutamente nell'analisi e nella varietà delle sillabe, rendendo così sicura l'ortografia e la pronunzia;

2.° Si favorisce un ampio svolgimento sillabico, sì da avere aperto un vasto campo alle applicazioni tanto ortografiche che linguistiche;

3.° Grazie a questo svolgimento sillabico, le lettere si insegnano a lunghi intervalli, dando così modo ai più tardivi di apprenderle, non foss'altro, nelle combinazioni sillabiche più facili;

4.° È concesso di osservare, per le ragioni anzidette, una rigorosa contemporaneità nell'insegnamento parallelo della lettura e della scrittura.

5.° Si evita di frazionare l'insegnamento delle lettere *c* e *g* in tante riprese quante sono le specie di sillabe in cui si applicano (*ca, co, cu* — *ce, ci* — *che, chi* — *cia, cio, ciu, cie* — *chia, chio, chiu, chie*, ecc. — Idem per la *g*), come se ogni specie sia cosa nuova da affidare alla memoria; e si introducono, invece e tosto, in tutte le combinazioni sillabiche col suono duro, avvertendo che solo nel precedere le vocali *e* ed *i* assumono il suono dolce.

6.° È facilitato lo studio dei digrammi, i quali, apparendo quando tutte le sillabe si sono svolte, si leggono dapprima col vero valore fonico delle lettere che li compongono, e poscia col raddolcimento che dà luogo al valore fonico digrammatico. (Far leggere col suono proprio di ciascuna lettera: *sca, sco, scu, sce, sci* — *gla, glo, glu, gle, gli* — *gna, gno, gnu, gne, gni* — e poi far leggere raddolcito col valore di digamma: **sc***e*, **sc***i*, **gl***i*, **gn***a*, **gn***e*, **gn***i*, **gn***o*, **gn***u*).

Tutti i vantaggi enumerati sono ormai riconosciuti e assodati da una esperienza accurata e insistente fatta da molti insegnanti che, prima, in gran maggioranza, avevano praticato il procedimento sillabico. Nelle scuole dove si insegna la lettura con procedimento fonico e con un largo svolgimento di tutte le sillabe che si possono combinare colle lettere insegnate, gli alunni promossi alla seconda classe si mostrano così bene avviati nello scrivere esattamente le parole, che si rendono in gran parte inutili i molti e speciali esercizi ortografici, ozioso ingombro di tutte le didattiche dei periodici scolastici e dei programmi d'insegnamento. Ma si badi che a un tale risultato si perviene soltanto se nella prima classe si sia anche svolto un vero e proprio insegnamento della lingua, quale noi proponiamo; poichè condizione necessaria per cui gli alunni scrivano con relativa esattezza le parole, è che queste si siano rese loro ben note e per la pronunzia e per il senso e per l'uso, come già si fece notare nelle prime pagine del nostro studio. Un proprio e vero insegnamento della lingua, dicemmo, per evitare che si affretti la formazione delle parole allo scopo di servirsene poi negli esercizi linguistici; ciò che sarebbe a tutto scapito dell'ortografia, la quale non si consegue se non col mezzo di una ben elaborata e persistente sillabazione.

❧

Nel formare le parole si deve badare al numero delle sillabe e alla loro qualità, e stabilire così una doppia graduazione, la quale si ripete quando dalla parola sillabata si passa a quella con sillabe unite. In generale la graduazione, rispetto alla quantità delle sillabe, è alquanto trascurata e nei sillabari, salvo eccezioni, e nelle scuole.

Nell'uso delle parole si deve curare la pronunzia, il modo di scriverle e il significato che hanno; ossia si debbono riguardare in ordine all'ortoepia, all'ortografia e alla lingua. Ma di ciò tratteremo in appresso, discorrendo della lettura in generale.

b) Modo di leggere. — Si legge male: è detto da tutti. Ma come insegnare a legger bene? Non vi son regole che valgano a indirizzare e a sorreggere la lettura dai suoi inizi fino alle interpretazioni più efficacemente appropriate? Le regole ci sono e, se osservate con cura scrupolosa, possono rispondere pienamente al loro fine: chi scrive ne ha affidamento sicuro dalla sua lunga esperienza.

I difetti del leggere si riferiscono tutti o alla pronunzia o al tono della voce o al ritmo sillabico; nel maggior numero dei casi però si trovano strettamente accomunati come in una stessa congiura.

In una breve disamina ricercheremo i difetti di ciascuna specie e avviseremo al modo di porvi efficace rimedio.

❧

A sentire come si parla la lingua italiana nelle nostre scuole, siamo costretti a chiedere a noi stessi, con un'ingenuità che nasconde tutto l'amaro dell'ironia, se essa sia dotata o meno di una pronunzia sua propria; se gli scrittori, e massimamente i filologi, abbiano, di questa pronunzia, determinato sistemi e regole; se chi crede di pronunziare italianamente le

parole si debba ancora considerare, in molte regioni d'Italia, come *forestiero* o persona civettuola che si diletta di smancerie.

Tra i maestri, rari, rarissimi son coloro che pronunziano bene la lingua italiana; parecchi quelli che credono di pronunziarla bene, emettendo degli *e* esageratamente aperti o uniformemente chiusi, per la ragione veramente singolare che nel dialetto sono, al contrario, rispettivamente chiusi o aperti; degli *o* così compressi da confondersi coll'*u*; dei *c* dolci che cambiano in digrammi, traendo avanti a sè, in connubio lezioso, la *s* alla moda de' fiorentini. E parlando dei maestri che hanno il compito di far pronunziare le prime parole della lingua italiana e sono, perciò, chiamati primi nel dibattito, non vogliamo lasciar credere che in altre classi di cittadini si parli meglio: chè, ove escludiamo i comici, i quali, segnatamente in questi ultimi anni, hanno acquistata l'abitudine di una dizione corretta, questa di regola fa ancora difetto fra avvocati e oratori sacri, fra letterati e professori, fra autorità e uomini politici, senza tener conto della numerosa brigata dei bontemponi che, per vezzo aristocratico, elaborano il loro linguaggio nelle cavernose regioni della gola, per farlo risonare più intellettualmente nel naso, smozzicando orribilmente la *erre* e biascicando gli *o* e gli *a* con affettazione bamboleggiante.

E per quali cause il nostro bell'idioma, che già risplendeva classicamente quando gli altri suoi confratelli vagivano appena nelle prime forme letterarie, non si parla ancora, com'essi, con una pronunzia ben determinata?

A nostro parere le cause principali sarebbero le seguenti:

1.° La tendenza pseudo-scientifica e retorica, assai diffusa nel campo scolastico, la quale assorbe gran parte di quell'attività che dovrebbesi dedicare, più utilmente, con maggior precisione d'intenti, con perseveranza ed energia, alla soluzione delle questioni pratiche: e la questione della pronunzia è elevata per il suo fine, ma essenzialmente pratica per i mezzi con cui risolverla.

2.° La ripugnanza che si ha per il nuovo, segnatamente quando mal lo si conosce, e si teme, perciò, che possa sconcertare le nostre abitudini.

3.° Il fatto che gli scrittori di libri scolastici, fatte poche e onorevoli eccezioni, non conoscono le regole della retta pronunzia, o, conoscendole, non ne introducono i segni ne' libri per non rendere questi meno accetti agli insegnanti.

Si è detto che l'adozione dei segni della retta pronunzia è questione essenzialmente pratica. Veramente non vi dovrebbe essere una questione della pronunzia, ma solo divergenze nei modi di precisarla e usarla, così come ve ne sono nel campo grammaticale, nel campo filologico e in tant'altre cose soggette alla legge d'evoluzione. Che una lingua si debba insegnare colla pronunzia che le è propria, nessuno mette in dubbio. E chi vorrà sostenere che sia utile, in qualche modo, l'insegnarla colla pronùnzia di un qualsiasi dialetto? Eppure ciò che la logica ammette come ovvio, come indiscutibile, non è ancora accolto in pratica e rimane tuttora allo stato di *questione*, quale esempio di quanto può l'assurdo, e testimonio della nostra ingiustificabile noncuranza.

Come volere, infatti, che una lingua si parli colla pronunzia che le è propria, se questa non viene governata da appositi segni grafici? Ben a ragione il compianto Petrocchi, l'autore dei pregiati dizionari, in una lettera, diretta a chi scrive, osservava: « Qual'è quello scolare che sa leggere una pagina a casa sua senza tesservi molti spropositi di pronunzia e' de' più balordi? E qual è quella persona anche colta che giurerebbe di saper leggere *a priori* una pagina senza inceppare in qualcuno? Se ci cadde il Parini, se ci cadde lo Zendrini, se ci cadde il Maspero e tanti e tanti letterati e dotti famosi, è inutile gingillarsi nella speranza che madama Minerva ci metta in testa una sapienza speciale per leggere senza sbagli, alla prima, e senza accenti. Ora, se il maestro dev'essere coerente e insegnare la pronunzia come parte integrale della lingua, che deve fare? con regole? Non c'è tempo, nè modo sufficiente. Cer-

cando, o facendo cercare volta per volta e parola per parola sul vocabolario? Peggio che andar di notte... »

E poichè il maestro non potrebbe indirizzare efficacemente i propri alunni alla retta pronunzia, anche se di questa avesse fatto speciale studio e lungo esercizio, il modo più sicuro e infallibile per diffonderla si è quello di precisarla con segni nei libri scolastici, a cominciare dal sillabario. Quando ciò fosse, la lingua spunterebbe sul labbro del bambino rivestita della pronunzia che le è propria, e sarebbe tolto per sempre il guaio che non si possa più, anche colla miglior volontà di riuscire, avviare gli alunni nell'uso di una buona pronunzia, quando essi non l'abbiano appresa naturalmente, e quasi inconsciamente, ne' primi anni di scuola.

Si suole osservare che riesce affatto indifferente il precisare la pronunzia con segni grafici, poichè le parole, comunque enunciate, non cambiano nè per sè, nè per le relazioni che hanno nella struttura del periodo. L'osservazione appare tosto poco consistente, è vero; ma non per questo la si ode meno frequentemente.

Senza voler tener conto delle leggi dell'estetica, le quali pure riconoscono ad ogni lingua un'espressione fonetica sua particolare, si deve ritenere che la pronunzia non abbia solo un valore accidentale, ma si connetta intimamente colla struttura e col carattere della lingua stessa. Un fanciullo, che usi espressioni linguistiche coll'accento del dialetto, vien tratto, come per suggestione, a usare del dialetto anche la sintassi, le frasi, le parole improprie: laddove la retta pronunzia lo distrae sempre più dalle forme dialettali radicatesi nelle sue abitudini, e gli educa l'orecchio al fraseggiare italiano, corretto quanto può esserlo, certo non più infarcito di quegli spropositi di sintassi e di proprietà che dal dialetto hanno origine e alimento.

Ma anche a voler considerare la retta pronunzia per il solo suo valore estrinseco, essa è pur sempre il mezzo efficacissimo per vincere, nei primi anni di scuola, l'abito di una pronunzia

dialettale involuta, monca, rozza, contro la quale si spuntano spesso le cure assidue e pazienti degli insegnanti. Non per puro caso si pronunzia un *e* oppure un *o* chiuso o aperto, un'*esse* dolce o sibilante, una *zeta* aspra o ronzante : nelle parole *destrezza, finezza, grandezza* e simili, ad esempio, l'*e* chiuso della sillaba tonica dispone l'apparato vocale alla pronunzia della doppia zeta, meglio che non faccia l'*e* aperto, il quale scivola facilmente nell'amplesso della doppia *esse*, come avviene nella maggior parte dei dialetti lombardi ed emiliani.

I maestri, in generale, non sarebbero contrari all'introduzione dei segni della retta pronunzia nei libri di testo; ma molti hanno il vago timore che tali segni riescano d'ingombro nell'insegnamento della lettura e della scrittura. Nè può essere loro consentito di esperimentare fin dove quel timore sia fondato, perchè oramai i testi scolastici in cui sia segnata la pronunzia sono *scomparsi*.

Possiamo però assicurare, per esperienza fatta da noi e da altri in tempi in cui vi era meno lusso di programmi e minori cautele nell'adozione dei libri di testo, che i bambini, usando del sillabario e degli altri libri accentati, apprendevano la retta pronunzia e la segnavano nelle loro scritture colla stessa facilità con cui leggevano e scrivevano la lettera *i* sormontata dal puntino, e la *t* tagliata superiormente dal filetto. In fondo, quando la pronunzia è ben precisata, si leggono le lettere e le parole quali sono e non in modo arbitrario, e il maestro vien tolto per sempre da quelle incertezze che lo traggono a insegnare, ad esempio (e i casi sono pur sempre numerosi), gli *e* tutti chiusi, le *z* tutte ronzanti, le *s* tutte dolci o tutte sibilanti, formando per tal modo nei propri alunni una pronunzia veramente barbara.

Non è nostro compito di determinare in qual modo si debba distinguere il doppio suono della *e*, della *o*, della *esse* e della *zeta*, e come si debbano segnare le parole sdrucciole, le tronche e quelle terminanti in dittongo : a noi basti l'avere in qualche modo dimostrato la convenienza, l'utilità, la necessità di segnare tutta la pronunzia nei libri scolastici.

Gl'insegnanti non possono far apprendere la lingua colla retta pronunzia, se questa non è segnata nei libri scolastici: d'altra parte è vano sperare che gli scrittori di questi libri, per le ragioni già accennate, si risolvano a segnarla nelle future ristampe: spetta al Governo (questa volta proprio davvero) e precisamente al Ministro della Pubblica Istruzione, naturale tutore del patrimonio linguistico e del pensiero italiano, di compiere la riforma, ordinando che tutti i testi delle scuole elementari siano forniti dei segni necessari per la retta pronunzia.

Ottenere, adunque, la chiarezza della pronunzia, ma insieme la proprietà, che la chiarezza agevola e rende il vero carattere della lingua.

Riguardiamo ora il modo di leggere sotto l'aspetto del *tono* della voce. « Leggere come si parla » si suol dire; ma meno imperfetto sarebbe il motto: « leggere come chi parla bene ». Comunque, è vero, verissimo il fatto che, dall'usare nella lettura un tono di voce diverso da quello naturalmente usato nel libero eloquio, provengono i più gravi difetti riferentisi al tono stesso. Ma quale l'origine di questi difetti e il modo di rimediarvi?

Nella prima classe, in generale, si lascia che i bambini leggano le parole, abbassando il tono della voce, quasi sempre di una terza diminuita, sull'ultima sillaba, come in accordo minore (esempio, da *mi b* a *do*); oppure, caso meno frequente, elevandolo di qualche nota sulla penultima sillaba per farlo ricadere sull'ultima, o alla nota iniziale o ad un'altra più profonda. Anche per chi non ha familiarità colla musica, il cangiamento di tono riesce sensibile nei due casi tipici citati. Questo fatto, che sembra di proporzioni minuscole, è invece la causa diretta per la quale gli alunni leggono, anche nelle altre classi, con la nota cantilena ondulatoria, o, alla men peggio, leggono, lasciando cadere in modo uniforme il tono

della voce in fine di ogni piccolo costrutto linguistico, sianvi o non sianvi segni di punteggiatura, indifferenti poi se il segno, ove vi sia, consista nella *virgola* o nel *punto e virgola* o nei *due punti* o nel *punto*.

Per determinare il modo onde eliminare o, meglio, evitare il vizio che con persistenza ostinata si insinua nella lettura, duopo è che si esamini il fenomeno del parlare nella sua più semplice figurazione fonica.

Se noi spingiamo l'aria in un tubo risonante, fischio o sirena, quattro casi diversi ci si presentano: 1°, se la forza impulsiva irrompe nella sua pienezza, il suono raggiunge il grado normale e continua su uno stesso tono; 2°, se la forza impulsiva diminuisce per finire, il suono degrada fin nelle note più basse; 3°, se la forza impulsiva diminuisce per breve momento e tosto s'arresta per riacquistare poscia la sua pienezza, si ha una degradazione verso le note basse, a cui fa seguito una ripresa del tono normale; 4°, se la forza impulsiva viene, non diminuita, ma comunque arrestata nel tubo per poi riprendere la sua azione normale, si produce nell'arresto una acutizzazione del suono.

Ora, dai quattro casi precitati si possono cavare altrettante norme per regolare il tono nel primo apprendimento del leggere. Tono eguale allorchè non vi sono segni di punteggiatura; tono che discende fino alle note più basse, al termine di un periodo, e, con una lieve differenza in meno, ove trovansi i *due punti;* tono che discende soltanto di qualche nota, e s'arresta, nell'incontro col *punto e virgola;* tono che s'arresta, acutizzandosi leggermente come in una voce di testa, alla pausa indicata dalla virgola.

Beninteso che, come si apprende il leggere gradatamente, anche le norme si applicano man mano e quando è possibile e anche utile di applicarle. Però, fin dal primo formarsi delle parole, si deve volere che l'alunno le legga con tono uguale. Dopo alcuni mesi d'istruzione lo si guiderà ad abbassare il tono di voce al *punto,* ai *due punti* e al *punto e virgola.* Av-

vezzati gli alunni, in tutto il corso dell'insegnamento sillabico, a sostare ove trovasi un qualsiasi segno di punteggiatura, solo negli ultimi mesi saranno guidati ad elevare leggermente il tono sull'ultima sillaba della parola seguita da *virgola*. Nella prima classe si faranno pure i *primi tentativi* per far elevare in una forte acutizzazione il tono dell'ultima sillaba di una interrogazione, e a farlo abbassare gradatamente nelle frasi esclamative.

Nella seconda classe, scorso il periodo di rifacimento dell'istruzione impartita nella prima, si indurrà l'alunno ad abbassare il tono di mezzo grado al *punto e virgola*, sì che dinoti non essere compiuto il dire, e ad abbassarlo decisamente al punto, per indicare un senso finito. La lieve differenza di tono, che distingue l'ufficio dei *due punti* da quello del *punto*, viene a rilevarsi nella pratica, senza che occorrano speciali cure.

Fissate così le norme schematiche che regolano il tono nel primo apprendimento del leggere, dovremmo far seguire quelle che lo variano per rendere sempre più interpretativa la lettura. Il risalto alle proposizioni dominanti nel periodo; l'abbassamento di tono negli incisi; l'accentuazione del tono alle prime parole di una interrogazione, il successivo degradare di esso nelle parole mediane e il suo rilevarsi nelle ultime parole; e, insomma, tutte le variazioni toniche richieste dall'importanza dei singoli elementi, dalla distribuzione che hanno nel periodo, dal loro senso e dall'emozione che suscitano in chi legge, domandano una serie di norme che qui, per brevità, ommettiamo, ma che ogni insegnante può facilmente appropriarsi, non appena voglia di proposito regolare il tono della voce nella lettura.

Nella lettura, diciamo, poichè le norme accennate, ad essa soltanto si riferiscono : per tutti gli altri esercizi di lingua, l'esposizione devesi sempre improntare all'interpretazione più efficace che si possa ottenere dagli alunni.

❧

E siamo al *ritmo*. Accade spesso di sentire gli alunni leggere rapidamente le parole formate di sillabe semplici e tosto arrestarsi per dover rilevare una sillaba difficile, seppure non la sorpassano, da buoni spensierati, leggendola erroneamente. Accade pure che essi leggano tutta una parola affrettatamente e poi s'indugino alquanto a raccogliere la visione dell'intera parola che succede, per leggerla nello stesso modo. E appunto, per voler concentrare lo sforzo nella lettura affrettata delle parole, i monosillabi vengono di frequente trascurati o appiccicati alla parola che precede o che segue, perdendo quella distinzione nella quale ha risalto il loro valore logico e il senso. Ma ove pure gli alunni riescano a superare ogni difficoltà sillabica, essi leggono con quella rapidità meccanica, che non consente di afferrare il senso del testo e dà l'immagine di chi, viaggiando in un treno-lampo, non riesce ad imprimersi nella mente la fugace visione delle cose che gli appaiono dal di fuori in una ridda incessante.

Si è impazienti di giungere alla lettura corrente; e, d'altra parte, v'è tutta una scuola che vuol ottenerla fin dal primo insegnamento, per far scaturire più spontaneo il senso delle parole. Errore grave, questo, che è in gran parte la causa dei difetti lamentati a proposito del ritmo. In tema di didattica non si può pensare a comporre un tutto, prima che le parti siano convenientemente elaborate: l'abilità meccanica si acquista a gradi, e l'alunno difficilmente perverrà a leggere convenientemente le parole, se prima non si sia addestrato nel rilevare successivamente le sillabe.

Per questa ragione, che a noi sembra a *priori* inoppugnabile, ma che ha pure il suffragio di una lunga esperienza, riteniamo che si debba iniziare l'insegnamento della lettura con una sillabazione a *ritmo eguale*, cioè a *tempi eguali*, salvo a fare una brevissima sosta a ogni parola, e una vera pausa ad ogni segno di punteggiatura. Man mano che gli alunni si

rendono abili nel rilevare le sillabe, siano queste facili o difficili, il ritmo si va sempre più restringendo, fino a divenire insensibilmente lettura corrente. Ma si badi: la lettura corrente, a tutta prima, procederà ancora lenta; e si farà in seguito più disinvolta, più spigliata, a misura che gli alunni riusciranno a cogliere, con visione rapida e sicura, la struttura sillabica delle parole che legge, e a intuire il legame di senso che esse hanno nel contesto delle frasi.

La lettura corrente, normalmente, non potrebbesi iniziare che nella seconda classe e dopo alcuni mesi di esercizi di sillabazione. Agli impazienti diciamo: provate. A coloro che vogliono iniziare fin dal primo insegnamento la lettura corrente per cavarne un profitto linguistico, diciamo: Siete in errore: l'insegnamento della lingua vuol essere, nella prima classe, sviluppato in ben altre proporzioni, che i mezzi ristretti offerti dalla lettura possano consentire. Volete ravvicinare la lettura alla lingua? Niente di meglio che valersi degli elementi alfabetici insegnati per rappresentare pensieri già familiari agli alunni, e guidare questi a leggerli con *dizione naturale*. Ma ciò sia fatto come esercizio a sè, senza sagrificare nulla della sillabazione ritmica, la quale, per altro verso, deve condurre lentamente a una lettura corrente che sia anche corretta.

A rafforzare il primo insegnamento della lettura molto giovano gli esercizi sillabici scritti. L'ortoepia vuol essere associata all'ortografia; e se per ben pronunziare le parole si devono per molto tempo leggere con ritmo sillabico, per ben scriverle è pur duopo che, per almeno la metà del tempo dedicato all'istruzione nella prima classe, si dettino e si facciano scrivere a sillabe separate. I molti che hanno così fatto, non si sono mai pentiti.

c) *Spiegazione del testo e dei vocaboli*. — Nella prima parte del nostro studio, accennando alla lettura, un'affermazione chiara, recisa si venne a far risaltare: che gli alunni, cioè, non che *apprendere* dalla lettura la lingua, siano, invece,

così ben addestrati nella lingua, da intendere da soli la lettura. Ond'è che per essi la lettura diverrebbe il grande mezzo col quale poter rifondere e rafforzare, in forme sempre più evolute, gli elementi linguistici acquistati.

Dal modo di considerare la lettura consegue anche il modo di spiegarne il testo. E invero, posto che gli alunni sappiano intendere in gran parte ciò che leggono, spetta logicamente ad essi di darne anco la spiegazione; epperò l'opera dell'insegnante si ridurrà al compito più semplice, più attraente, più direttamente utile di guidarli ad esporre con ordine e correttezza le cose da essi intese.

Si badi: il leggere e il capirne il testo sarebbe già un bel risultato; ma l'esporne la spiegazione è un esercizio di molta efficacia, che abilita gli alunni ad esprimere con forma propria il pensiero altrui e li guida, per tal modo, al riassunto, che nei gradi più avanzati dell'istruzione può divenire, qualche volta, composizione, come si è detto concludendo intorno alla composizione riflessa.

E appunto, considerando la spiegazione della lettura come un proprio e vero esercizio linguistico, non si può più abbandonarla al caso, ma deve essere, anzi, condotta con iscrupolosa gradazione di classe in classe, sia per riguardo alla lunghezza del testo da spiegare a ogni ripresa, sia per riguardo alle domande più o meno particolareggiate, più o meno suggestive da rivolgere agli alunni.

Come norma, che può soffrire la sua eccezione, specialmente nella prima classe, il maestro legge o fa leggere un intero paragrafo, affinchè gli alunni ne apprendano genericamente il senso; poi, rifacendosi da capo, ne fa leggere e spiegare ogni volta, o un semplice periodo o un capoverso o un brano, secondo il grado d'istruzione a cui presumibilmente sono giunti gli alunni.

Nella prima classe, ad esempio, dopo aver fatto leggere, o alla lavagna o sul sillabario o sul quaderno, un periodo, che sarà necessariamente di struttura semplice, volta che il senso

non traspaia tosto, il maestro ne lo fa vieppiù risaltare col rileggerlo egli stesso; indi induce gli alunni, o collettivamente o individualmente, a spiegarlo con domande che si riferiscono, per lo più, ai singoli elementi della proposizione : *di chi si parla? — che cosa fa? — perchè? — con che cosa?* ecc. *Rileggiamo.* Oltre queste domande d'ordine logico, altre ne farà per ravvicinare maggiormente il senso intimo di ciò che si legge, come : *ha fatto bene? — ha fatto male? — se l'avessi fatto tu, come diresti? — e se l'avesse fatto tua sorella? — perchè non ebbe il regalo? — e per averlo che cosa avrebbe dovuto fare invece?* ecc. ecc.

Progredendo nelle classi, le domande particolareggiate diraderanno via via, per lasciare il posto ad altre più comprensive; talchè nell'ultimo periodo della classe seconda e in tutto il corso della terza esse saranno dirette a far risalire da un effetto alla sua causa diretta, da un effetto ultimo ad altri in concatenazione fino alle cause prime anche indirette, da una circostanza al fatto; od anche a far ripetere semplicemente, succintamente, o con fedeltà approssimata, il passo letto. Si segue, insomma, nella spiegazione, un procedimento analogo a quello proposto per lo svolgimento dei temi di composizione spontanea, laddove le indicazioni date sono il punto di partenza per la ricerca degli elementi, e questi vengono poi ricomposti nell'ordine definitivo : anche nel passo letto, ma più brevemente, ma più concisamente, si inizia la spiegazione dei punti di maggior rilievo per ricongiungerli nel senso agli altri; e tutti poi si fanno riesporre nell'ordine in cui si succedono nel testo.

Nel corso superiore le domande si renderanno ognor più sintetiche, e soprattutto la spiegazione, estesa a interi brani, sarà di questi, più che altro, una parafrasi o un riepilogo, a seconda dei casi. Non si confonda però colla spiegazione della lettura il riassunto vero e proprio, il quale, per le cure onde vuol essere circondato, assume il grado di composizione e sarà perciò compreso fra gli esercizi linguistici da farsi in applicazione della lettura.

E come riguarderemo ora nella lettura la spiegazione delle locuzioni e dei vocaboli meno noti?

Stabilita la massima che un fanciullo dev'essere ben agguerrito nella lingua per ritrarre dalla lettura il miglior profitto, a ben pochi verrebbero a ridursi i vocaboli e le locuzioni, di cui occorra illustrare il significato. E anche quei pochi, prima che letti, noi vorremmo fossero spigolati nel libro per essere applicati negli esercizi di lingua d'ogni specie. Tuttavia non si può ritenere che locuzioni e vocaboli, appena spiegati e usati, divengano tosto familiari agli alunni; ond'è che, ritrovandoli nella lettura, se ne deve riaffermare il senso. Ma le spiegazioni siano brevi, siano dei semplici accenni, affinchè l'attenzione degli alunni non venga distratta dal senso del contesto per esaurirsi nell'esame di particolari linguistici che si possono rendere ben noti, e in modo migliore, in altri esercizi. Perciò, comunque si voglia fare, allorchè l'insegnante dà inizio alla spiegazione del testo, i vocaboli e le locuzioni di difficile significato non devono più, di regola, riuscir nuovi agli alunni.

d) La lettura in relazione agli altri esercizi linguistici. — Il nostro insegnamento, strettamente informato a principi psicologici, si è tutto quanto architettato all'infuori della lettura, che noi, anzichè fra le parti, abbiamo compresa fra i mezzi. Ne vien di conseguenza che qualunque esercizio linguistico si voglia applicare nella lettura, esso non debba più essere un insegnamento, ma solo una riprova di ciò che fu già insegnato.

Le ragioni di un tal modo di fare furono da noi dichiarate allorchè, nella prima parte, si trattò della *composizione riproduttiva* del Rayneri e del metodo dell'Ambrosini, foggiato sulle idee dello Jacotot, per il quale tutto l'insegnamento della lingua è imperniato al libro di lettura. Anche nell'introduzione della logica grammaticale, d'altronde, si ebbe cura di di-

stinguere l'analisi che, partendo dalla più piccola realtà, aggrega elemento ad elemento, scrutando nell'applicazione stessa la loro ragione d'essere, dall'analisi che scompone un tutto solidamente costituito, come lo è un brano di lettura, per conoscere, fra elementi svariatissimi, connessi fra loro in tutti i modi, secondo tutte le regole e tutte le eccezioni, quei pochi che ogni volta si vogliono con ispeciale intento studiare. E noi che abbiamo condotti tutti gli esercizi linguistici secondo i criteri di un'analisi di formazione, posto che qualcuno di essi si ritenga sufficientemente maturo per essere applicato nella lettura, esso si tramuterà necessariamente in un'analisi di scomposizione del passo letto che si prende in esame.

Alla stregua delle considerazioni fatte, si veda ora quali esercizi e di qual grado convenga di rielaborare nelle analisi della lettura.

Si è detto che i riassunti scritti di letture fatte rivestono il carattere di composizione: per essi, infatti, si deve acquistare l'arte di raccogliere i concetti di maggior rilievo, tralasciando quelli secondari e anche certi accidenti, che pure possono avere impressionato vivamente l'animo dei fanciulli. Ma chi non sa che tutto ciò riesce agli alunni assai più difficile che non lo svolgere un tema di composizione? E si capisce: nello svolgere un tema essi *formano* con materiale proprio; nel fare i riassunti, invece, debbono analizzare i concetti altrui, per vagliarli, scegliere i più importanti e riassumerli. A un tal compito non possono utilmente attendere che gli alunni già molto esperti nel comporre e che appartengono alle due ultime classi del corso elementare e alle scuole medie. D'altra parte, l'insegnante che voglia coltivare il riassunto con qualche profitto, deve dapprima, e per molto tempo, condurre gli alunni ad un esame accurato delle letture da riassumere.

Gli esercizi di logica grammaticale, meglio d'ogni altro, si svolgono con tutto agio e benefizio nella lettura. E infatti, se essi tendono alla costruzione del discorso movendo dalla proposizione semplice alla composta, alla complessa, a più proposizioni riunite, a più proposizioni congiunte, al periodo,

è chiaro che ad ogni fase del loro svolgimento abbiano una riprova, una riaffermazione nella sede più naturale di un discorso formato, quale lo può offrire il libro di lettura.

A cominciare dalla classe seconda, dove già l'idea di quel che è un piccolo pensiero è facilmente compresa e tutta la logica grammaticale viene svolta praticamente, si potrebbero fare esercizi come questi che brevemente indichiamo:

— Si legge: «... mia sorella piange». *Chi piange?.. Dunque si nomina una persona e poi si dice ciò che fa: è un piccolo pensiero.*

— Si legge: «Paride sedette, aprì un libro e si mise a studiare.» *Quante cose, quante azioni fa Paride?.. Tre; e tre appunto sono i pensierini. Perchè fra la prima e la seconda si è messa la virgola?... E perchè non si è messa fra la seconda e la terza?*

— Si legge: «Antonio e Lino erano buoni, studiosi e attenti.» Far distinguere le tre proposizioni riguardanti Antonio, poi quelle riguardanti Lino, e ribadire il valore della *virgola* e della congiunzione *e*.

— Si legge: «... Egli prese il vaso e lo depose sul pavimento.» *Chi prese il vaso? ... La parola* egli *si dice invece di... E che fece ancora? Depose che cosa? Il vaso; ma non si ripete... c'è invece la parolina... E se avesse preso due vasi?.. E se invece del vaso avesse preso una scopa, come si direbbe?.. E due scope?..*

E così, trasformando nel genere e nel numero i pronomi, le proposizioni; e, nel tempo, nelle persone e in qualche modo i verbi, si può dar luogo a svariatissimi esercizi, tutti utili per l'apprendimento del linguaggio.

Inutile torna il mostrare gli esercizi che si succedono fino ai più ampi sviluppi, poichè essi sono la parafrasi di quelli sviluppati nella nostra logica grammaticale, dove ognuno li può cercare.

Gli esercizi linguistici sul testo di lettura vogliono essere trattati in apposite lezioni, come pure in apposite lezioni si darà indirizzo e al *modo di leggere* e alle *spiegazioni* della lettura.

X.

I procedimenti e l'armonia nell'insegnamento della lingua.

SOMMARIO. — I procedimenti didattici. — Il procedimento della composizione spontanea derivato dal concetto psicologico a cui essa si informa. — I procedimenti analitici resi necessari dal carattere di ciascuno dei tre insegnamenti elementari. — Il procedimento della composizione di ricerca e quello della correzione critica risultanti dai due concetti di attività spontanea e riflessa. — Armonia. — Le parti dell'insegnamento dedotte dal fenomeno psichico, dal pensiero, dalla lingua, dal linguaggio. — Correlazione fra le parti, il fine, le forme, i mezzi, i procedimenti: il metodo sintesi di tutto l'insegnamento. — Prospetto generale dell'insegnamento della lingua.

§ 1°. — I PROCEDIMENTI DIDATTICI.

Nel porre in essere le parti dell'insegnamento, nello svilupparne le forme, nell'applicarne i mezzi, si è dovuto necessariamente tracciarne, di volta in volta, anche i procedimenti. Ma di questi dobbiamo ora riparlare, per rivederli in una rapida sintesi, determinarne l'indole e l'importanza.

Abbiamo definita la composizione spontanea *l'esercizio il quale, eccitando l'attività spontanea mentale degli alunni, li guida a scegliere, ad ordinare e ad esprimere i loro concetti intorno ad un dato argomento*. Orbene, in questa definizione, che abbiamo derivata direttamente da considerazioni psicologiche, sono pur contenuti i termini del procedimento da seguirsi per isvolgere la composizione spontanea.

Infatti, qualunque forma di attività mentale e linguistica,

anche considerata all'infuori dell'insegnamento, si produce in virtù di un eccitamento. E appunto, per eccitare nell'alunno l'attività spontanea abbiamo proposto, nel capo II di questa parte, di svolgere i concetti generali di un argomento nella prima fase della composizione spontanea, valendosi altresì dei molti mezzi di *preparazione* e di *derivazione* che si collegano a tutta la vita scolastica e di cui abbiamo discorso nel capo precedente.

Ma l'attività dell'alunno, per dirsi *spontanea,* non deve essere, fin dove è possibile, sostituita, ma solo guidata. In qual modo? Colla conversazione *socratica,* la quale conduce alla ricerca degli elementi linguistici, procedendo da ciò che è noto dell'argomento da trattare, a ciò che è ignoto, ossia dall'effetto alla causa, dalle conseguenze alle premesse, dal fatto alle circostanze, dal particolare al generale, ecc. ecc. Ed ecco come dal considerare il carattere dell'attività spontanea, si viene logicamente a dedurre il modo con cui svolgere gli elementi della composizione spontanea. A quale fine sia poi diretta precisamente l'opera dell'insegnante, è chiaramente detto nella definizione della composizione spontanea surriferita : *a guidare gli alunni nello scegliere, nell'ordinare e nell'esprimere i loro concetti intorno ad un dato argomento,* ossia ad evitare quegli errori che gli alunni commetterebbero, in ordine alle tre funzioni, qualora esponessero liberamente, e all'infuori d'ogni ragione didattica, i loro pensieri.

Nè basta : siccome chi discorre, in tesi generale dev'essere conscio dell'argomento che tratta, così gli alunni, che hanno ricercato e determinato gli elementi della composizione, sono pure in grado di riesporli, non più nell'ordine con cui furono ricercati, ma in quello definitivo voluto dalla stessa loro natura, e cioè : nell'ordine *cronologico,* se trattasi di narrazione, di lettera e di dialogo non in atto; nell'ordine di *semplice successione,* se trattasi di descrizione svolgentesi nel tempo; nell'ordine di *importanza,* se trattasi di descrizione svolgentesi nello spazio. (Vedi il *Capo VIII* di questa parte). Ma

poi, per riordinare gli elementi già noti nella loro forma definitiva, richiedesi necessariamente la conversazione *riepilogativa* o di *ripetizione* o *catechetica*, che si voglia dire. Con questo mezzo la composizione spontanea viene a definirsi nella sua terza fase, non già in modo arbitrario, ma per ciò che consegue logicamente e necessariamente dallo stesso principio psicologico su cui essa si fonda.

E come riprodurre nello scritto la composizione spontanea? Già abbiamo detto che, oltre la ripetizione orale da farsi specialmente nella prima classe, la composizione spontanea si riproduce dapprima colla dettatura, poi coll'autodettatura di un periodo per volta, di due, di più periodi, fino a che l'alunno non giunga a trascriverla per intero e senza aiuti. Ciò in tutte le classi (in prima si farà solo qualche tentativo verso la fine), poichè se è vero che l'alunno, in progresso di tempo, accresce la sua capacità e la sua cultura linguistica, non è men vero che, in proporzione, si allargano i limiti della composizione, si complica sempre più la struttura del periodo, e si affina maggiormente il senso delle espressioni. E si badi che la gradazione, stabilita nei mezzi di riproduzione, è pur essa rispondente al concetto psicologico, per il quale l'insegnante, trattando la composizione spontanea, deve tendere a riparare le deficienze riferentisi, non solo alla scelta e all'ordine dei concetti, ma altresì *al modo di esprimerli*. Ond'è che si passerà dall'uno all'altro grado di riproduzione solo quando gli alunni siano atti a trascrivere, in parte o tutta, la composizione, senza incorrere gravemente in quelle deficienze che noi miriamo a riparare nel modo più accurato.

E il tipo di composizione, che l'insegnante prepara affinchè venga riprodotto dagli alunni quasi inconsciamente e come effetto della loro stessa attività, non mira appunto a precisare ciò che altrimenti verrebbe espresso in modo molto imperfetto? Che se l'attività spontanea dell'alunno, allorchè si espande senza ritegni nel linguaggio, rivelasi con tutte le deficienze più volte lamentate, essa, nei riguardi dell'insegnamento lin-

guistico, vuol essere, invece, regolata in guisa da ovviare possibilmente a ogni imperfezione, se non si vuol giungere a risultati più o meno negativi.

Adunque, tutte le fasi del procedimento da seguirsi per lo svolgimento della composizione spontanea si collegano intimamente colla definizione psicologica che della composizione stessa abbiamo dato.

Si è detto che gli insegnamenti elementari o analitici — nozioni, azioni e logica grammaticale — sono diretti a svolgere l'attività mentale riflessa, ossia quella che si corrobora in sè stessa per il suo progressivo perfezionamento. Per essi l'attività mentale, ove non sia pura riflessione, si volge al concreto per cavarne quanto occorre alla formazione delle conoscenze, che, come già si ebbe a osservare, sono sempre d'indole astratta.

Orbene, come abbiamo stabiliti i modi e i limiti del concreto per cavarne le conoscenze?

Come criterio generale, le conoscenze si devono cavare da quei concreti che permettono di svolgerle e determinarle secondo il grado che ci siamo prefissi di raggiungere. Per conseguenza, gli esempi dimostrativi di concreti non conterranno nulla che non sia strettamente necessario al compito che ci proponiamo di volta in volta. E più precisamente diremo che gli esempi dimostrativi consteranno di quegli elementi i quali, per essere tutti noti, concorrano a dare la migliore significazione all'elemento non noto che si vuol determinare.

E appunto per le *nozioni fisiche* proponiamo: 1°. che nello studio delle cose si proceda, di regola, non già e sempre da un solo oggetto, ma da parecchi oggetti noti, affinchè se ne scorga la classificazione e si suddividano poi a seconda delle somiglianze e delle differenze, fino a determinare le particolarità di ciascuno; 2°. che tutto ciò che è funzione vitale si studi nelle fasi più visibili, nei fenomeni ai quali si collega, per dar

luogo poi gradatamente all'intero processo, più o meno sviluppato; 3°. che in modo un poco dissimile da quest'ultimo si svolgano le nozioni di carattere industriale, studiando dapprima i prodotti di una data materia, nell'una o nell'altra fase di trasformazione, con graduazione periodica; e da ultimo specializzando singolarmente ciascuna fase in un intero processo industriale.

Anche le *nozioni morali* si apprendono nei fatti saltuariamente; ma poi, man mano, i fatti si collegano, si dispongono sistematicamente, si raccolgono in sintesi, che sono poi le stesse massime morali.

Gli esercizi sulle *azioni* si ispirano pure al criterio generale enunciato, e cioè : 1°. si propongono esempi congegnati in maniera che il significato dell'azione da apprendersi abbia possibilmente a risultare dal contesto; 2°. si svolge successivamente il significato dell'azione in quegli aspetti sotto i quali vogliamo rappresentarla; 3°. si riapplicano le azioni apprese in contesti più ampi, affinchè, in corrispondenza con altre ben note, riaffermino più sicuramente nell'uso il loro significato.

I procedimenti numerosi, e talvolta minuziosi, che si sono tracciati per lo svolgimento della *logica grammaticale*, mirano, come a suo tempo si è detto, *a rendere necessaria nel fatto l'applicazione degli elementi logici e grammaticali, e a cavare dall'applicazione stessa, in grado diverso, le nozioni intorno alla loro natura e ai loro rapporti* : ciò che risponde appieno al criterio generale che sovrintende allo svolgimento degli elementi linguistici.

Adunque, dalla definizione psicologica data degli insegnamenti elementari, e cioè che *con essi l'attività mentale si volge al concreto per cavarne quanto occorre alla formazione delle conoscenze*, si sono logicamente dedotti i modi e i termini dei procedimenti didattici da seguirsi per isvolgere gli insegnamenti stessi.

Se la composizione spontanea ha per iscopo di guidare l'alunno a scegliere i concetti, a ordinarli e ad esprimerli, la *composizione riflessa,* invece, lo guida a compiere da sè, colla propria riflessione, le tre importantissime operazioni. E appunto a questo scopo sono diretti i procedimenti rigorosamente graduati, che abbiamo esposti nel trattare della composizione riflessa.

Pure la correzione critica delle composizioni, come fu da noi proposta nel trattare dei mezzi di svolgimento, è rivolta a commentare e a rettificare gli errori che si riferiscono *alla scelta, all'ordine e all'espressione dei concetti.*

E chi non riconosce come i due esercizi derivino direttamente dal concetto dell'attività spontanea e operino poi analiticamente, nelle loro indagini, secondo il concetto che abbiamo dato dell'attività riflessa?

Insomma, l'aver noi studiato nel fenomeno psichico l'attività mentale spontanea e riflessa, ci ha condotti a stabilire, per ciascuna parte dell'insegnamento della lingua, un proprio e compiuto procedimento didattico, senza ricorrere a nessuno di quei metodi che han nomi risonanti e son vuoti di senso.

§ 2°. — Armonia.

Riassumiamo ora per sommi capi la seconda parte della nostra trattazione per mostrare come tutto l'insegnamento della lingua si raccordi nella sua unità psicologica e si esplichi, in ogni punto, in benintesa armonia.

Anzitutto, mostrata l'insufficienza della psicologia pedagogica quale si appresta comunemente nei trattati, abbiamo cercato di studiare il fenomeno psichico, non già attraverso ai procedimenti semplici del pensiero, ma nella sua sostanza, nel modo con cui si obbietta nella mente, divenendo pensiero, e poscia si traduce nella parola. E appunto nella parola, si con-

sideri essa nel linguaggio dei singoli o nel patrimonio comune della lingua, noi riscontriamo i dati più autentici coi quali poter definire l'attività mentale e il fenomeno psichico, in quanto han riguardo coll'insegnamento della lingua. Al qual proposito così ci esprimevamo:

« Nella lingua, invero, sono raccolti necessariamente tutti gli elementi coi quali dar vita a un insegnamento compiuto e ben organato: dai suoi aspetti sarà possibile trarre le parti dell'insegnamento; dal suo fondo etico saremo guidati a scoprirne e chiarirne lo scopo; dal modo di estrinsecarsi vedremo rilevarsi le forme letterarie, logiche, grammaticali e lessicologiche; dal suo modo di formarsi saremo indotti a ricercare i mezzi e i procedimenti coi quali dare svolgimento a tutto l'insegnamento ».

E nel linguaggio, poi, sia pur quello di un alunno che appena si affaccia all'istruzione elementare, abbiamo riconosciuto interi contesti riproducenti tutte le forme letterarie. Tali contesti si rivelarono a noi come l'espressione di concetti razionali, legati da rapporti svariati, coesistenti in potenza nella mente, risuscitati, associati e plasmati per un dato fine, in forza di un eccitamento del fenomeno psichico. Tutto ciò fu da noi detto *attività spontanea*, ed è quella appunto che dà luogo alla composizione contrassegnata collo stesso appellativo.

Ma dalle nostre indagini intorno alla natura dei concetti razionali si son potute trarre e assodare due verità: 1.° che i concetti espressi e i molti che raramente o quasi mai appaiono nel linguaggio, ma rimangono nella mente come norme dell'operare, sono ad uno stato e ad un grado di sviluppo relativo, che nei fanciulli e negli ignoranti è anche affatto primordiale; 2.° che gli stessi concetti e gli svariati rapporti che li legano, mentre vengono usufruiti quali sono dall'attività mentale spontanea, vengono pure continuamente, per altro verso, rielaborati in sè dall'attività mentale riflessa per il loro progressivo sviluppo; sicchè sono a considerarsi come gli oggetti permanenti delle nostre conoscenze. E siccome le conoscenze si rife-

riscono o all'*essere* o agli *aspetti* che assume o alle *leggi* colle quali l'*essere* si estrinseca ne' suoi *aspetti*, così ne abbiamo cavato rispettivamente i tre rami d'insegnamento elementare delle *nozioni*, delle *azioni* e della *logica grammaticale*.

Ed ecco che i risultati ultimi delle due specie di attività vengono a raccogliersi e ad assodarsi nella *composizione di ricerca*, che con rigorosa cura abbiamo disegnato nel capo VI.

Nella lingua e nel linguaggio, che sono i grandi commentari dell'attività psichica, abbiamo riconosciuto una tendenza *etico-sociale*, contingente nella sua natura, ma incontrovertibile, la quale si riassume nei doveri di *conservazione*, di *giustizia*, di *benevolenza*. Tali doveri, costituenti il fine dell'educazione, formano pure il centro d'attrazione di tutto l'insegnamento linguistico. E le forme d'ogni specie, che abbiamo rilevate nel linguaggio, non si sono definite nei loro elementi distintivi secondo ragioni psicologiche? E i mezzi non si sono cavati dalla stessa attività psichica che si espande nel linguaggio? E i procedimenti che traggono origine dall'attività psichica, adattandosi alle forme, assumendo i mezzi acconci, non vengono a svilupparsi logicamente secondo il continuo determinarsi del linguaggio?

Si badi che, nel trattare delle parti dell'insegnamento, abbiam dovuto, volta volta, adombrare il fine, indicare dei mezzi, esplicare delle forme, accennare a procedimenti; ma poi ognuno di questi argomenti fu ripreso in esame in apposito capitolo, per imprimervi una determinazione più razionale e più compiuta. Per tal modo le parti dell'insegnamento, lumeggiate sotto ogni aspetto, vengono a disegnarsi armonicamente in un terreno comune, rafforzandosi a vicenda in un largo ed unico indirizzo.

Ed ecco in qual modo noi, mantenendo uno stretto raccordo tra lingua e linguaggio, pensiero e attività psichica, abbiamo tentato (e, ci pare, non infruttuosamente) di sviluppare tutto

un piano dell'insegnamento linguistico, sotto l'egida di un metodo. È, questo, la sintesi finale che raccoglie in sè tutta la vasta materia e ci mette in grado di distribuirla e fissarla determinatamente e praticamente nei programmi. E appunto, l'insegnante, che vuol formarsi e svolgere un programma organico dell'insegnamento della lingua, nel mentre ne fissa le parti, deve tener conto del fine, delle forme, dei mezzi, dei procedimenti e dell'armonia, secondo le indicazioni del prospetto riassuntivo col quale diamo fine al nostro studio.

Schema dell'insegnamento della lingua.

Parti		1.° Composizione spontanea; 2.° Nozioni fisiche e morali; 3.° Azioni a scopo linguistico e a scopo logico-grammaticale; 4.° Logica grammaticale; 5.° Composizione riflessa.
Fine etico-sociale riferentesi ai doveri di:	conservazione	igiene, lavoro, industria, commercio, economia, previdenza, educazione, ecc.
	giustizia . .	rispetto delle persone, del possesso pubblico e privato, sincerità, onestà, lealtà, doveri e diritti, istituzioni civili, giudiziarie, militari, ecc.
	benevolenza'.	simpatia, amicizia, disinteresse, amore alla famiglia, al prossimo, alla patria, spirito di abnegazione, di sagrificio, di eroismo.
Forme	letterarie . .	espositiva, narrativa, dialogica, descrittiva, epistolare (informazione, domanda, invito, preghiera, lode, rimprovero, ecc.)
	linguistiche e lessicologiche	Gradazioni nelle locuzioni a seconda dello sviluppo ideologico. - Vocaboli coltivati nelle nozioni varie (nomi e agg. qual.); nelle azioni (verbi e avverbi); nella logica grammaticale (nomi, agg. qual., verbi, avv. di modo e genericamente tutti gli altri); insegnati direttamente (per derivazione, per famiglie, coi prefissi, coll'etimologia greca e latina, ecc.); riaffermati nella lettura.
	logico-grammaticali . . .	Insegnamento proprio: propos. sempl. e comp., nomi e agg.; prop. coi compl., azioni, prep. e avv.; prop. coord. e pronomi; propos. congiunte, congiunzioni, pron. congiuntivi e avv. di relazione; periodo, punteggiatura, incisi, interiezioni; azioni coniugate. Riprova degli esercizi sul testo di lettura e graduale introduzione delle forme svolte negli altri esercizi di lingua

Mezzi	di preparazione e di coltura.	l'attività educativa della scuola indirizzata alle esigenze del linguaggio; *la lettura.*
	di derivazione	intuizione di oggetti, di azioni, di fatti, di quadri scenici; rievocazione di oggetti e fatti non rappresentati; ideazione di oggetti e fatti.
	di sviluppo .	modello della composiz., conversazione socratica, id. riepilogativa, sommario, traccia, temi sintetici, critica e correzione.
	di riproduzione	Ripetizione orale, dettatura, autodettatura graduata nei periodi fino alla riproduzione intera; imitazione letterale, id. a senso, sunti, traduzioni di poesie in prosa.
Procedimenti e armonia		Le quattro fasi della composiz. spont.; la ricerca degli elementi probabili e delle indicaz. nella compos. riflessa; l'analisi dei concreti per la formazione delle conoscenze in genere; il procedimento classificativo, funzionale e trasformativo, speciale alle nozioni; correzione e critica informate al concetto psicologico della composizione; comunanza nei procedimenti col fine, colle forme, coi mezzi, onde l'armonia e l'unità del metodo.

INDICE

PARTE PRIMA.

L'insegnamento della lingua nella scuola e nelle sue principali tendenze.

PARTE SECONDA.

Ordinamento dell'insegnamento della lingua.